92-01024/

# LE PERSONNEL ENSEIGNANT ET L'ALPHABÉTISATION

Wendy K. Warren
Ruth Rees
RossAnn Edwards

Étude d'envergure nationale réalisée par le

Groupe d'évaluation des programmes sociaux
Université Queen's à Kingston

pour le compte de la

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants

L'étude, réalisée en 1989-1990, a été financée par le Secrétariat national à l'alphabétisation

Publiée par la
Fédération canadienne des enseignantes
et des enseignants
110, avenue Argyle
Ottawa (Ontario)
K2P 1B4

Avril 1991

ISBN 0 88989 245 8

# AVANT-PROPOS

La présente étude a été réalisée grâce à la subvention que le Secrétariat national à l'alphabétisation du Secrétariat d'État a accordée à la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE). C'est le Groupe d'évaluation des programmes sociaux de l'Université Queen's qui a été chargé du travail. L'équipe de recherche a pu bénéficier de l'appui et de l'encouragement constants de Geraldine Gilliss, directrice des Services de recherche et d'information de la FCE.

Une étude visant à déterminer le point de vue des enseignantes et des enseignants sur l'alphabétisation et les méthodes utilisées pour enseigner aux élèves qui ont des difficultés d'alphabétisation représente un travail complexe exigeant la collaboration d'un grand nombre de personnes et de groupes. Chaque association, fédération ou syndicat provincial de la profession enseignante a contribué à la présente étude en favorisant la participation de ses membres dans les écoles incluses dans l'échantillon, en prenant les mesures nécessaires pour la tenue des entrevues et en relançant les répondants retardataires pour ce qui est du sondage par questionnaire. Dans chaque école, les représentants de ces organismes ont fait leur part en distribuant les questionnaires et en les retournant à l'Université Queen's.

Les personnes interviewées dans les grandes villes canadiennes et les environs ont généreusement fait don de leur temps; leur dévouement à l'enseignement, tout particulièrement en ce qui concerne les élèves en difficulté d'apprentissage, a été une source

d'inspiration pour nous. Ceux et celles qui ont répondu au questionnaire et qui ont décrit les moyens qu'ils emploient pour favoriser l'alphabétisation ont fourni un apport important à l'étude. Le personnel administratif, les conseillers et conseillères, les bibliothécaires, les spécialistes, les orienteurs et orienteures et d'autres membres du personnel professionnel non enseignant nous ont aussi fourni des données précieuses.

Sur le plan technique, l'équipe de recherche a été conseillée par M. Alan King, directeur du Groupe d'évaluation des programmes, qui a également orienté le travail d'interprétation globale. Catherine Michalski a collaboré aux entrevues et à la conceptualisation des questions. Une partie des entrevues avec les membres du personnel enseignant du Québec a été confiée à Pascale Jean, qui a aussi fait l'essai de la version française des questionnaires. M. Terry Smith, directeur du STATLAB de l'Université Queen's, nous a donné des conseils sur l'analyse statistique du degré d'alphabétisation. Matthew King a effectué les analyses informatiques et nous a aidés à interpréter les données. Beverley Coles nous a assistés dans la collecte, l'interprétation et la mise en forme des données. Regine Halseth s'est chargée de l'établissement des graphiques, Allison MacDuffee et Verena Carl ont aidé à préparer le texte et Myrtle MacRae s'est occupée des questions budgétaires.

L'interprétation des données figurant dans le document reflète les vues des auteurs, mais pas nécessairement celles de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Nous assumons la pleine responsabilité des erreurs d'interprétation pouvant découler de la présentation des résultats et des recommandations.

L'étude, une activité jugée importante pour marquer cette Année internationale de l'alphabétisation, a sensibilisé davantage, tant l'équipe de recherche que les participants, à la lutte constante contre l'analphabétisme. Nous sommes reconnaissants d'avoir eu l'occasion de mettre en lumière le travail proactif et constructif du personnel enseignant canadien et l'importance de consacrer plus d'efforts à l'alphabétisation des jeunes gens.

WW
RR
RE
Novembre 1990

1. Pour assurer une interprétation exacte des résultats de l'enquête, lors de la traduction en français du présent rapport, nous avons dû nous conformer à la terminologie figurant dans les questionnaires français élaborés par le Groupe d'évaluation des programmes sociaux de l'Université Queen's.

2. Il convient de noter la distinction à établir entre les termes «alphabétisation» et «alphabétisme». Le premier désigne l'action d'alphabétiser, c'est-à-dire l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de notions de calcul; le second désigne l'état d'une personne alphabète, c'est-à-dire qui a acquis les connaissances et compétences en lecture, en écriture et en arithmétique qui sont nécessaires pour fonctionner dans les activités quotidiennes.

3. Dans les tableaux, comme dans les questionnaires élaborés par le Groupe d'évaluation des programmes sociaux, le masculin est employé comme forme générique par souci de concision.

(Note de la traductrice)

# TABLE DES MATIÈRES


| | | PAGE |
|---|---|---|
| **AVANT-PROPOS** | | i |
| **CHAPITRE I : RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX** | | |
| A. | INTRODUCTION | 1 |
| B. | REVUE DE LA DOCUMENTATION | 1 |
| | 1. L'alphabétisme au Canada | 1 |
| | 2. Quels sont les aspects importants de la question? | 6 |
| | a. Les définitions de l'alphabétisation | 6 |
| | b. L'alphabétisation : la quantité par rapport à la qualité | 7 |
| | 3. L'alphabétisation : le point de vue du monde enseignant | 9 |
| | 4. Les facteurs influant sur l'alphabétisation à l'école | 10 |
| | 5. Les facteurs contribuant à l'alphabétisation à l'école | 12 |
| | 6. Les grandes lignes du rapport | 14 |
| **CHAPITRE II : LA RECHERCHE** | | |
| A. | INTRODUCTION | 15 |
| B. | LA MÉTHODE | 15 |
| | 1. Le plan de la recherche | 15 |
| | 2. Définition de l'alphabétisation | 16 |
| | 3. Première étape - Les entrevues de groupe | 17 |
| | 4. Deuxième étape - L'enquête | 19 |
| | 5. L'échantillonnage | 22 |
| | 6. La collecte des données | 24 |
| C. | LES ENQUÊTES ET LES TAUX DE RÉPONSE | 24 |
| D. | LES LIMITES DE L'ÉTUDE | 29 |
| E. | LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS | 30 |
| **CHAPITRE III : LES POINTS DU VUE DU PERSONNEL ENSEIGNANT SUR L'ALPHABÉTISATION** | | |
| A. | INTRODUCTION | 31 |
| B. | ÉTUDES DE CAS | 31 |
| C. | L'ALPHABÉTISATION : LE CONTEXTE D'AUJOURD'HUI PAR RAPPORT À CELUI D'IL Y A DIX ANS | 33 |
| D. | AMPLEUR DES DIFFICULTÉS EN MATIÈRE D'ALPHABÉTISATION | 38 |
| E. | LES FACTEURS NUISANT À L'ALPHABÉTISATION | 51 |
| F. | DÉFINITIONS DE L'ALPHABÉTISATION DONNÉES PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT ET LA DIRECTION DES ÉCOLES | 61 |

**TABLE DES MATIÈRES** (suite)


PAGE

**CHAPITRE IV : LES STRATÉGIES D'ALPHABÉTISATION**

A. INTRODUCTION 69

B. ÉTUDES DE CAS 70

C. LES MESURES PRISES PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT 71

D. LES STRATÉGIES 76

1. Stratégies utilisées pour l'ensemble de la classe 77
2. Le style d'enseignement 84
3. Les stratégies efficaces 85

E. LES RESSOURCES HUMAINES 94

F. LE POINT DU VUE DU PERSONNEL DE DIRECTION SUR L'ALPHABÉTISATION 99

1. Les mesures prises dans les écoles pour promouvoir l'alphabétisation 99
2. Critères permettant d'évaluer dans quelle mesure le personnel enseignant atteint les objectifs relatifs à l'alphabétisation 103
3. Les initiatives prises dans le cadre de l'Année internationale de l'alphabétisation 104

**CHAPITRE V : SOMMAIRE ET RECOMMANDATIONS**

A. LA COLLECTE DES DONNÉES 105

B. LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE 107

C. LES RECOMMANDATIONS 113

**BIBLIOGRAPHIE** 116

**ANNEXES**

**ANNEXE A : INSTRUMENTS** 122

**ANNEXE B : FORMULE DE RENVOI DES QUESTIONNAIRES** 167

**ANNEXE C : TABLEAUX DES DONNÉES FOURNIES PAR LES DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉCOLE** 169

**ANNEXE D : TABLEAUX INDIQUANT LES RÉPONSES DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS** 173

**ANNEXE E : PROCESSUS D'ANALYSE DES RÉPONSES DU PERSONNEL ENSEIGNANT AU SUJET DE L'AMPLEUR DES PROBLÈMES D'ALPHABÉTISATION** 191

**ANNEXE F : INITIATIVES SCOLAIRES FAVORISANT L'ALPHABÉTISATION** 195

**TABLE DES MATIÈRES** (suite)

**TABLEAUX**


| | | PAGE |
|---|---|---|
| TABLEAU 2.1 : | GUIDE DE L'ALPHABÉTISATION | 17 |
| TABLEAU 2.2 : | LES INTERVIEWÉS | 18 |
| TABLEAU 2.3 : | LES ENQUÊTÉS ET LES TAUX DE RÉPONSE | 24 |
| TABLEAU 2.4 : | ANNÉES D'ÉTUDES REPRÉSENTÉES PAR LES RÉPONDANTS | 25 |
| TABLEAU 2.5 : | MATIÈRES ENSEIGNÉES PAR LES RÉPONDANTS, EXPRIMÉES EN POURCENTAGE | 25 |
| TABLEAU 2.6 : | NOMBRE DES QUESTIONNAIRES RETOURNÉS PAR LES ÉCOLES ET LES MEMBRES DU PERSONNEL ENSEIGNANT EXPRIMÉ EN TANT QUE POURCENTAGE DE CHACUN DES RÉSULTATS VISÉS | 26 |
| TABLEAU 2.7 : | TAUX DE RÉPONSE DES DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉCOLE SELON LA RÉGION | 29 |
| TABLEAU 3.1 : | POURCENTAGE DES ÉLÈVES ÉPROUVANT DES PROBLÈMES D'ALPHABÉTISATION DANS UNE CLASSE DONNÉE, INDIQUÉS PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT, SELON LA TAILLE DE LA CLASSE | 40 |
| TABLEAU 3.2 : | POURCENTAGE DES ÉLÈVES ÉPROUVANT DES PROBLÈMES D'ALPHABÉTISATION DANS UNE CLASSE DONNÉE, INDIQUÉS PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT, SELON L'ANNÉE D'ÉTUDES | 41 |
| TABLEAU 3.3 : | POURCENTAGE DES ÉLÈVES ÉPROUVANT DES PROBLÈMES D'ALPHABÉTISATION DANS UNE CLASSE DONNÉE, INDIQUÉS PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT, SELON LA SITUATION SOCIO-ÉCONOMIQUE | 42 |
| TABLEAU 3.4 : | ÉLÈVES TYPES QUI ÉPROUVENT DES DIFFICULTÉS EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE ET DE COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION, SELON LE SEXE | 47 |
| TABLEAU 3.5 : | POURCENTAGES D'ÉLÈVES TYPES, SELON L'OCCUPATION DES PARENTS | 48 |
| TABLEAU 3.6 : | ÉLÈVES QUI ONT DES DIFFICULTÉS D'ALPHABÉTISATION PARCE QU'ILS PARLENT UNE LANGUE AUTRE QUE L'ANGLAIS (LE FRANÇAIS) À LA MAISON, SELON LA RÉGION ET POUR L'ENSEMBLE DU CANADA | 57 |
| TABLEAU 3.7 : | ÉLÈVES TYPES SOUFFRANT D'UNE DÉFICIENCE OU D'UNE INCAPACITÉ ÉTABLIE, SELON LA DÉFICIENCE OU L'INCAPACITÉ | 58 |
| TABLEAU 3.8 : | AUTRES FACTEURS QUI, SELON LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS, NUISENT À L'ALPHABÉTISATION DES ÉLÈVES TYPES | 59 |
| TABLEAU 4.1 : | FRÉQUENCE D'UTILISATION DES STRATÉGIES OU APPROCHES PÉDAGOGIQUES CHOISIES | 78 |

**TABLE DES MATIÈRES** (suite)

**TABLEAUX** (suite)


| | | PAGE |
|---|---|---|
| TABLEAU 4.2 : | FRÉQUENCE D'UTILISATION DE STRATÉGIES ET DE MÉTHODES PARTICULIÈRES | 82 |
| TABLEAU 4.3 : | STYLE ADOPTÉ POUR ENSEIGNER À L'ENSEMBLE DE LA CLASSE, SELON L'ANNÉE D'ÉTUDES | 85 |
| TABLEAU 4.4 : | MOYENS UTILISÉS POUR PROMOUVOIR L'ALPHABÉTISATION, SELON LES DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉCOLE | 100 |


**FIGURES**


| | | |
|---|---|---|
| FIGURE 3.1 : | L'ALPHABÉTISATION AUJOURD'HUI ET IL Y A DIX ANS, SELON LE PERSONNEL ENSEIGNANT DU SECONDAIRE | 34 |
| FIGURE 3.2 : | QUALITÉ DES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES D'AUJOURD'HUI ET D'IL Y A DIX ANS, SELON LE PERSONNEL ENSEIGNANT DU SECONDAIRE | 35 |
| FIGURE 3.3 : | POURCENTAGES D'ÉLÈVES ÉPROUVANT DE LA DIFFICULTÉ À ACQUÉRIR LES COMPÉTENCES DE BASE DANS UNE CLASSE DONNÉE, INDIQUÉS PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT, SELON L'ANNÉE D'ÉTUDES | 43 |
| FIGURE 3.4 : | POURCENTAGES D'ÉLÈVES ÉPROUVANT DE LA DIFFICULTÉ À MAÎTRISER LES COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION DANS UNE CLASSE DONNÉE, INDIQUÉS PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT, SELON L'ANNÉE D'ÉTUDES | 44 |
| FIGURE 3.5 : | POURCENTAGES D'ÉLÈVES ÉPROUVANT DE LA DIFFICULTÉ À ACQUÉRIR LES COMPÉTENCES DE BASE EN LECTURE, EN ÉCRITURE, EN COMMUNICATION VERBALE ET EN MATHÉMATIQUES, SELON L'ANNÉE D'ÉTUDES | 45 |
| FIGURE 3.6 : | POURCENTAGES D'ÉLÈVES ÉPROUVANT DE LA DIFFICULTÉ À ACQUÉRIR LES COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION EN LECTURE, EN ÉCRITURE, EN COMMUNICATION VERBALE ET EN MATHÉMATIQUES, SELON L'ANNÉE D'ÉTUDES | 46 |
| FIGURE 3.7 : | ÉLÈVES TYPES, SELON LA NATURE DU PROBLÈME | 50 |
| FIGURE 3.8 : | POURCENTAGES D'ÉLÈVES DONT L'ALPHABÉTISATION EST GÊNÉE PAR DIVERS FACTEURS, SELON LE PERSONNEL ENSEIGNANT | 53 |
| FIGURE 3.9 : | ÉLÈVES TYPES, SELON LES FACTEURS INFLUANT SUR L'ALPHABÉTISATION | 55 |
| FIGURE 4.1 : | MESURES PRISES DANS LE CAS DES ÉLÈVES TYPES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE | 72 |
| FIGURE 4.2 : | EFFICACITÉ DES MESURES PRISES DANS LE CAS DES ÉLÈVES TYPES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE | 74 |

**FIGURES** (suite)


| | | PAGE |
|---|---|---|
| FIGURE 4.3 : | STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT JUGÉES LES PLUS EFFICACES ET LES MOINS EFFICACES EN CE QUI CONCERNE LES ÉLÈVES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE, SELON LE STYLE D'ENSEIGNEMENT | 86 |
| FIGURE 4.4 : | FRÉQUENCE D'UTILISATION DES GROUPEMENTS D'ÉLÈVES ET EFFICACITÉ DE CES GROUPEMENTS DANS LE CAS DES ÉLÈVES TYPES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE | 89 |
| FIGURE 4.5 : | APPROCHE JUGÉE LA PLUS EFFICACE AU PRIMAIRE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE AUX ÉLÈVES TYPES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE ET À LA CLASSE ENTIÈRE | 90 |
| FIGURE 4.6 : | PERSONNES DONT LES SERVICES SONT UTILES OU AUXQUELLES ON PEUT FAIRE APPEL POUR AIDER LES ÉLÈVES TYPES QUI ÉPROUVENT DES DIFFICULTÉS EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE | 95 |
| FIGURE 4.7 : | PERSONNES NON ACCESSIBLES DONT LES SERVICES SERAIENT LES PLUS NÉCESSAIRES, SELON LE PERSONNEL ENSEIGNANT | 98 |
| FIGURE 4.8 : | MOYENS QUI, SELON LE PERSONNEL ENSEIGNANT, SERAIENT LES PLUS UTILES POUR RÉGLER LES PROBLÈMES QU'ÉPROUVENT LES ÉLÈVES EN MATIÈRE D'ALPHABÉTISATION | 99 |


**TABLEAUX DES ANNEXES**


| | | |
|---|---|---|
| TABLEAU C-1 : | NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE DES DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉCOLE | 170 |
| TABLEAU C-2 : | SECTEUR GÉOGRAPHIQUE DES ÉCOLES OÙ ENSEIGNENT LES RÉPONDANTS | 170 |
| TABLEAU C-3 : | POURCENTAGES MOYENS D'ÉLÈVES DES DIFFÉRENTS MILIEUX SOCIO-ÉCONOMIQUES | 171 |
| TABLEAU D-1 : | NIVEAU D'ALPHABÉTISME DES ÉLÈVES D'AUJOURD'HUI PAR RAPPORT À CEUX D'IL Y A DIX ANS, SELON LE PERSONNEL ENSEIGNANT DU SECONDAIRE ET LA RÉGION | 175 |
| TABLEAU D-2 : | QUALITÉ DE L'ALPHABÉTISATION DES ÉLÈVES D'AUJOURD'HUI PAR RAPPORT À CEUX D'IL Y A DIX ANS, SELON LE PERSONNEL ENSEIGNANT DU SECONDAIRE ET LA RÉGION | 175 |
| TABLEAU D-3 : | POURCENTAGES D'ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'ALPHABÉTISATION ET MARGES DE VARIATION AVEC INTERVALLES DE CONFIANCE DE 95 %, SELON L'EFFECTIF DE LA CLASSE | 176 |

**TABLE DES MATIÈRES** (suite)

**TABLEAUX DES ANNEXES** (suite)


| | | PAGE |
|---|---|---|
| TABLEAU D-4 : | POURCENTAGES D'ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'ALPHABÉTISATION ET MARGES DE VARIATION AVEC INTERVALLES DE CONFIANCE DE 95 %, SELON L'ANNÉE D'ÉTUDES | 176 |
| TABLEAU D-5 : | POURCENTAGES D'ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'ALPHABÉTISATION ET MARGES DE VARIATION AVEC INTERVALLES DE CONFIANCE DE 95 %, SELON LA TAILLE DE L'AGGLOMÉRATION | 177 |
| TABLEAU D-6 : | POURCENTAGES D'ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'ALPHABÉTISATION ET MARGES DE VARIATION AVEC INTERVALLES DE CONFIANCE DE 95 %, SELON LE MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE | 177 |
| TABLEAU D-7 : | PRINCIPAUX MOYENS UTILISÉS POUR DÉTERMINER LES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE ET DE DISCRIMINATION, SELON LA RÉGION | 178 |
| TABLEAU D-8 : | ÂGE DES ÉLÈVES TYPES PAR RAPPORT À LA MOYENNE DE LA CLASSE, SELON LA RÉGION ET POUR L'ENSEMBLE DU CANADA | 178 |
| TABLEAU D-9 : | ÉLÈVES ÉPROUVANT DES PROBLÈMES, SELON LE NIVEAU DE DIFFICULTÉ, L'OCCUPATION DES PARENTS ET LA RÉGION | 179 |
| TABLEAU D-10 : | ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES AYANT SIGNALÉ DES DOMAINES DE DIFFICULTÉ DES ÉLÈVES TYPES, SELON LA RÉGION ET POUR L'ENSEMBLE DU CANADA | 180 |
| TABLEAU D-11 : | ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES AYANT SIGNALÉ DES DOMAINES DANS LESQUELS LES ÉLÈVES TYPES SONT FORTS, SELON LA RÉGION ET L'ENSEMBLE DU CANADA | 180 |
| TABLEAU D-12 : | STRATÉGIES ET APPROCHES PÉDAGOGIQUES, SELON LA FRÉQUENCE D'UTILISATION | 181 |
| TABLEAU D-13 : | FRÉQUENCE D'UTILISATION DES STRATÉGIES ET DES APPROCHES PÉDAGOGIQUES PAR LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE LA MATERNELLE À LA 3e ANNÉE ET DE LA 4e À LA 6e ANNÉE | 182 |
| TABLEAU D-14 : | FRÉQUENCE D'UTILISATION DES STRATÉGIES ET DES APPROCHES PAR LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE LA 7e À LA 9e ANNÉE ET DE LA 10e À LA 12e ANNÉE | 183 |
| TABLEAU D-15 : | STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES, SELON LEUR DEGRÉ D'EFFICACITÉ ET LE STYLE D'ENSEIGNEMENT | 184 |
| TABLEAU D-16 : | EFFICACITÉ DES GROUPEMENTS UTILISÉS POUR LES ÉLÈVES (TYPES) DE LA MATERNELLE À LA 3e ANNÉE AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE | 185 |

**TABLE DES MATIÈRES** (suite)

**TABLEAUX DES ANNEXES** (suite)


| | | PAGE |
|---|---|---|
| TABLEAU D-17 : | EFFICACITÉ DES DIVERS GROUPEMENTS UTILISÉS DE LA 4e À LA 6e ANNÉE POUR LES ÉLÈVES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE | 185 |
| TABLEAU D-18 : | EFFICACITÉ DES DIVERS GROUPEMENTS UTILISÉS DE LA 7e À LA 9e ANNÉE POUR LES ÉLÈVES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE | 186 |
| TABLEAU D-19 : | EFFICACITÉ DES GROUPEMENTS UTILISÉS DE LA 10e À LA 12e ANNÉE POUR LES ÉLÈVES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE | 186 |
| TABLEAU D-20 : | FRÉQUENCE D'UTILISATION ET UTILITÉ DES MÉTHODES D'ÉVALUATION DES PROGRÈS ACCOMPLIS PAR LES ÉLÈVES TYPES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE | 187 |
| TABLEAU D-21 : | FRÉQUENCE D'UTILISATION PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT DE LA MATERNELLE À LA 3e ANNÉE ET UTILITÉ DE DIVERSES MÉTHODES D'ÉVALUATION DES PROGRÈS ACCOMPLIS PAR LES ÉLÈVES TYPES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE | 187 |
| TABLEAU D-22 : | FRÉQUENCE D'UTILISATION PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT DE LA 4e À LA 6e ANNÉE ET UTILITÉ DE DIVERSES MÉTHODES D'ÉVALUATION DES PROGRÈS ACCOMPLIS PAR LES ÉLÈVES TYPES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE | 188 |
| TABLEAU D-23 : | FRÉQUENCE D'UTILISATION PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT DE LA 7e À LA 9e ANNÉE ET UTILITÉ DE DIVERSES MÉTHODES D'ÉVALUATION DES PROGRÈS ACCOMPLIS PAR LES ÉLÈVES TYPES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE | 188 |
| TABLEAU D-24 : | FRÉQUENCE D'UTILISATION PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT DE LA 10e À LA 12e ANNÉE ET UTILITÉ DE DIVERSES MÉTHODES D'ÉVALUATION DES PROGRÈS ACCOMPLIS PAR LES ÉLÈVES TYPES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE | 189 |
| TABLEAU D-25 : | ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES AYANT INDIQUÉ CINQ OPTIONS QUI AIDERAIENT À REMÉDIER AUX DIFFICULTÉS D'ALPHABÉTISATION DES ÉLÈVES, SELON L'ANNÉE D'ÉTUDES | 189 |

## CHAPITRE I :

# RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

### A. INTRODUCTION

L'étude intitulée ***Le personnel enseignant et l'alphabétisation*** a été réalisée par le Groupe d'évaluation des programmes sociaux de l'Université Queen's située à Kingston, en Ontario, pour le compte de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Le Secrétariat national à l'alphabétisation a financé le projet, entre autres activités canadiennes entreprises pour marquer l'Année internationale de l'alphabétisation. L'étude avait pour objet d'effectuer un sondage auprès des membres du personnel enseignant du Canada afin de connaître leurs points de vue touchant la nature et l'étendue des problèmes d'alphabétisation dans leurs classes, les facteurs influant sur l'alphabétisation de leurs élèves, et les mesures, stratégies et ressources qui sont de nature à améliorer l'alphabétisation des élèves canadiens éprouvant de la difficulté dans ce domaine.

### B. REVUE DE LA DOCUMENTATION

#### 1. L'alphabétisme au Canada

Au cours de la dernière décennie, l'alphabétisme et sa contre-partie, l'analphabétisme, ont fait couler beaucoup d'encre au Canada. L'attention s'est concentrée sur divers aspects tels que les taux de fréquence et l'acquisition de l'alphabétisme. Les recherches se sont faites sous différentes formes : trois études ont été réalisées à l'échelle nationale, à savoir l'étude Southam, une étude faite par Statistique Canada et une enquête auprès des entreprises réalisée par le Conference Board du Canada; un groupe de travail provincial sur l'alphabétisation a été nommé au

Manitoba; une campagne d'alphabétisation de grande portée a été lancée à l'échelle de la province de la Saskatchewan et des Territoires du Nord-Ouest, et de nombreuses activités éducatives se sont déroulées, par exemple des projets communautaires et scolaires d'alphabétisation. Bien souvent, les médias ont mis l'accent sur deux thèmes : le tollé qui s'est élevé par suite des déclarations voulant qu'une personne sur quatre soit analphabète, et l'écart entre le niveau d'alphabétisme exigé par notre société centrée sur l'information et la technologie, et celui qu'atteindraient les élèves dans nos systèmes scolaires. Beaucoup de gens s'intéressent à la question des taux et des degrés d'alphabétisation. Mentionnons ceux et celles qui se préoccupent de la situation concurrentielle du Canada sur les marchés mondiaux, les employeurs à la recherche de personnel compétent et les personnes dont le but consiste à préparer les gens à fonctionner dans notre société.

Où se situent les Canadiens et les Canadiennes en matière d'alphabétisation? Les personnes qui examinent la question de l'alphabétisation fondent habituellement leur réponse sur des données fournies par Statistique Canada. Les personnes âgées de quinze ans et plus qui ont achevé un nombre déterminé d'années d'études sont dites les alphabètes de notre société. Au cours des années récentes, le niveau de scolarité déterminé est passé de la 5e à la 9e année. Selon ce que l'on mentionne à la première page du rapport du Manitoba Task Force on Literacy publié en 1989, ordinairement, on considère comme points de référence la capacité de lire et d'écrire au niveau de la 9e année ou à un niveau permettant d'entrer à l'école secondaire. En 1986, le pourcentage de la population canadienne âgée de quinze ans et plus n'ayant pas atteint la 9e année était de 17,7 % (Mori et Burke, 1989, p. 13). On qualifie souvent d'«analphabètes fonctionnels» les personnes

dont les compétences en lecture et en écriture ne correspondent qu'à la 9e année (The Royal Commission on Employment and Unemployment, gouvernement de Terre-Neuve, 1986). On estime qu'une personne qui ne possède pas les aptitudes à la lecture et à l'écriture de ce niveau ne sera pas en mesure de fonctionner de façon satisfaisante dans notre société.

L'étude Southam visant à évaluer le degré d'alphabétisme au Canada a été faite par le Creative Research Group Ltd. pour le compte de Southam News (Calamai, 1987). Dans cette étude, on définit l'alphabétisme de la même façon qu'il a été défini par une équipe de recherche américaine, le groupe National Assessment of Educational Progress (NAEP) dans son profil de l'alphabétisme des jeunes adultes portant sur la période de 1983 à 1984 :

> Se servir de l'information présentée sous forme écrite pour exercer ses fonctions dans la société, atteindre ses objectifs et élargir ses connaissances et ses possibilités.
> (Kirsch et Jungeblut, 1986, p. 6)
> (Traduction de la FCE)

La compétence dans l'accomplissement de tâches conçues pour simuler celles que l'on retrouve en milieu adulte a été mesurée d'après trois échelles : l'échelle des textes écrits, l'échelle des textes du type des formules et l'échelle des données numériques. Ces échelles ont été utilisées pour représenter des aspects distincts de l'alphabétisme. Nous avons adapté des tâches à celles qui ont été retenues par le groupe ayant réalisé l'étude NAEP. Un comité a établi les critères de l'alphabétisme fonctionnel en définissant les points pour lesquels une bonne réponse indiquerait qu'une personne fait partie de la catégorie des alphabètes fonctionnels. La recherche Southam a révélé que 24 % des Canadiens et Canadiennes de 18 ans et plus sont des analphabètes fonctionnels.

Un certain nombre de points du Rapport Southam, dont la définition de l'alphabétisme fonctionnel, les taux d'analphabétisme et les tests utilisés, ont été critiqués. Selon Froese (1988), la première question à se poser, et la plus évidente, c'est de savoir si la définition de l'alphabétisme fonctionnel utilisée aux fins de l'étude est intuitivement significative (p. 125). David Olson a laissé entendre, dans un article publié dans le Globe and Mail, que le test ne justifie pas la conclusion que près de 25 % de la population canadienne était fonctionnellement analphabète. À son avis, les estimations de l'analphabétisme seraient de beaucoup inférieures à ce chiffre si les tests utilisés comportaient la lecture de textes ayant une pertinence quelconque pour les personnes visées. Il est intéressant de signaler que le groupe NAEP, dans son projet qui a servi de modèle à l'étude Southam, s'est servi des échelles de l'alphabétisme pour définir les divers genres et degrés d'alphabétisme qui caractérisent notre société aujourd'hui (Kirsch et Jungeblut, 1986, p. 2). Ces auteurs ajoutent, à la page 2 de leur document, que nous ne pouvons plus nous fier à des distinctions fondées sur la notion simpliste qu'il est possible de cataloguer les alphabètes et les analphabètes. De fait, comme le mentionnait Gilliss (1988, page 3), il est probablement plus exact de représenter l'alphabétisme en tant que continuum allant de degrés de rendement très faibles à des degrés très élevés que de choisir un point limite séparant les alphabètes et les analphabètes en deux groupes bien distincts.

La remarque de Gilliss a été formulée dans le contexte d'une analyse secondaire des résultats de l'étude Southam portant sur les personnes de dix-huit à vingt-quatre ans nées au Canada ayant répondu au questionnaire, qui a été effectuée pour le compte de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Dix-huit pour cent de ces jeunes adultes ont été considérés comme

analphabètes fonctionnels. Dans l'analyse en question, les caractéristiques de ces derniers sont résumées comme suit :

> Issus de familles dont la formation est limitée, il est moins probable qu'on leur ait fait la lecture ou qu'ils aient eu accès à du matériel éducatif durant leur enfance. Dans certains cas, le désavantage est accentué par le fait qu'ils appartiennent à un groupe dont la langue n'est ni l'anglais ni le français. À l'école, ils risquent plus d'être considérés comme des enfants en difficulté d'apprentissage et d'être placés dans des classes spéciales. Ils semblent aussi souffrir plus fréquemment de troubles visuels et auditifs, et de longues maladies. (Gilliss, 1988, p. 10)

Ces conclusions reflètent la représentation disproportionnée des minorités culturelles et linguistiques dans les mauvais résultats scolaires comme l'a démontré Porter (1979).

Dans l'étude récente de Statistique Canada, fondée sur des données figurant dans l'étude Southam de 1987, on établit quatre catégories d'alphabètes. Cette vaste enquête portant sur les compétences de la population canadienne adulte dans le domaine de l'alphabétisme et sur 9 500 foyers a révélé que 7 % des Canadiens et Canadiennes ont de la difficulté à lire (bon nombre d'entre eux ne peuvent pas lire du tout), et que 31 % ont une capacité limitée d'absorber et d'analyser de l'information tirée de documents écrits (Statistique Canada, 1989). Cette étude révèle en outre que 14 % des membres de la population canadienne ne possèdent que des notions très restreintes de calcul et qu'un autre 24 % d'entre eux ne peuvent exécuter que des calculs simples.

Selon une enquête portant sur 626 entreprises menée récemment par le Conference Board du Canada, dans 70 % des cas, l'analphabétisme fonctionnel pose de graves difficultés dans une partie de leur organisation (DesLauriers, 1990). De fait, les sociétés sondées comptant plus de cinquante employés ont mentionné qu'entre 1 % et plus de 30 % de leurs employés avaient des lacunes sur le plan de l'alphabétisme fonctionnel.

L'alphabétisation est une question très complexe, comme l'indiquent les vues multidisciplinaires que l'on retrouve dans la documentation existante. Si l'alphabétisation suscite beaucoup d'intérêt, il n'existe toutefois pas encore de théorie intégrée à ce sujet (Stubbs, 1980).

## 2. Quels sont les aspects importants de la question?

### a. Les définitions de l'alphabétisation

Au cours des cinquante dernières années, on a tenté maintes fois de définir l'alphabétisation. Jusqu'à présent, aucune définition ou mesure n'a obtenu de consensus. En 1987, Taber a présenté une dichotomie en ce qui concerne l'établissement des définitions. Les définitions à caractère relatif mettent l'accent sur le besoin et la fonction à l'intérieur d'une société; quant aux définitions de nature absolue, elles sont centrées sur une norme ou un critère. Les critiques ont rejeté la définition en termes absolus de l'alphabétisation (degré de compétence ou de rendement) parce que les normes sont établies de façon arbitraire sans égard à la pertinence socio-culturelle (de Castell, Luke et MacLennan, 1986; Hunter, 1987; Scribner, 1984). Brodkey (1986) affirme que, même lorsque l'alphabétisation est définie en tant qu'alphabétisme fonctionnel, le terme est généralement défini comme étant un ensemble de tâches qui ne tiennent pas nécessairement compte des objectifs de l'apprenant. Par ailleurs, les recherchistes trouvent que les définitions qui ne se rattachent pas à des normes sont difficiles à manier (Taber, 1987). Sofo (1988) a proposé que la définition, quelle qu'elle soit,

> tienne compte de l'alphabétisme aussi bien en tant qu'ensemble complexe d'aptitudes et de processus acquis qu'en tant que collection d'instruments utiles à la conceptualisation et à l'application pratique des aptitudes aux activités quotidiennes de la personne. (p. 266) (Traduction de la FCE)

Bon nombre de recherchistes considèrent donc l'alphabétisation comme un concept lié aux buts visés et au contexte allant au-delà des processus simples de la lecture et de l'écriture pour comprendre les aptitudes complexes de traitement de l'information (Heath, 1980; Holdaway, 1979; Kirsch et Jungeblut, 1986; Scribner et Cole, 1981).

Aux fins de la présente étude, l'alphabétisation est vue sous une perspective scolaire, et comprend donc la lecture, l'écriture, l'expression verbale et l'équivalent arithmétique, soit les notions de calcul. On a demandé aux membres du personnel enseignant d'exposer leur point de vue sur le degré d'alphabétisation de leurs élèves en fonction d'un guide de l'alphabétisation comprenant deux niveaux de compétence, savoir les compétences de base et les compétences de discrimination et ce, par rapport aux aptitudes à la communication : écouter, comprendre, parler, lire, écrire et calculer. Cette «définition» peut sembler étroite compte tenu du travail de Scribner et de Cole (1981) qui ont mis l'accent sur l'aspect culturel et contextuel de l'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur de l'école (Erickson, 1984). La présente étude ne visait toutefois pas à séparer les apprenants en catégories d'alphabètes et d'analphabètes, mais plutôt à faire déterminer par le personnel enseignant lesquels éprouvent des difficultés au regard des tâches d'apprentissage précises dans le milieu scolaire, afin de mieux comprendre les caractéristiques des apprenants et les moyens de contribuer à l'amélioration du niveau d'alphabétisme des apprenants en général.

**b. L'alphabétisation : la quantité par rapport à la qualité**

Selon De Castell et Luke (1987), ce que l'on appelle souvent crise de l'alphabétisation englobe deux éléments distincts : l'aspect quantitatif et l'aspect qualitatif. Pour ce qui est de l'aspect

quantitatif, on met l'accent sur les taux d'alphabétisme ou d'analphabétisme déterminés au moyen d'évaluations à grande échelle faites en fonction de critères précis (par exemple l'année d'études). Comme nous l'avons déjà mentionné, la notion de l'alphabétisme et de l'analphabétisme est simpliste et ne tient pas compte des différents genres et degrés d'alphabétisme (Kirsch et Jungeblut, 1986).

Du point de vue qualitatif, on insiste sur

> les progrès techniques et culturels et on met l'accent sur une baisse perçue des normes éducationnelles en général, critiquant la qualité de l'alphabétisme des près de 80 % de la population reconnus comme alphabètes fonctionnels. (de Castell et Luke, 1987, p. 415)

MacGinitie et MacGinitie (1986) ont examiné une tendance apparente vers l'amélioration des aptitudes relatives au processus de la lecture à l'école primaire et vers un degré plus bas de compréhension inférentielle à l'école secondaire. L'étude sur l'alphabétisme réalisée en 1986 par le groupe NAEP révèle que la majorité des jeunes adultes peuvent exécuter des tâches comportant un degré peu élevé de difficulté, mais que bon nombre d'entre eux ne donnaient pas un bon rendement dans l'accomplissement de tâches comportant un degré de difficulté moyen et qu'un petit pourcentage seulement d'entre eux pouvaient accomplir les tâches comportant un degré plus élevé de difficulté.

Bereiter et Scardamalia (1987) ont soutenu qu'il faut de nouveaux modèles de programmes et de cours pour permettre à la majorité des élèves d'atteindre un degré d'alphabétisme élevé. Cette préoccupation ressort également des lignes directrices en vigueur à l'heure actuelle sur le plan provincial d'un bout à l'autre du pays. Dans une vue d'ensemble de l'alphabétisme au Canada,

Maclean, Gordon, Hopper et Miller signalent, dans la presse, que l'on cherche de plus en plus à donner aux élèves des occasions d'acquérir des aptitudes à la réflexion dans le contexte de l'écrit, des médias et de la langue comme telle.

### 3. L'alphabétisation : le point de vue du monde enseignant

Les éducateurs et éducatrices à tous les paliers comptent parmi ceux et celles qui cherchent des moyens d'améliorer la situation en ce qui concerne l'alphabétisation. La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, par exemple, a rédigé un énoncé de principe

> qui accepte l'alphabétisme fonctionnel en tant qu'objectif de l'instruction et fait ressortir le rôle que doit jouer chacun des intervenants, savoir le gouvernement, les systèmes scolaires, les parents et le personnel enseignant, pour s'assurer que chaque enfant a toutes les occasions nécessaires pour devenir des alphabètes fonctionnels. (Gilliss, 1988, p. 11)

S'il est tout à fait possible que l'amélioration des résultats scolaires d'un nombre plus élevé d'élèves exige des transformations sociales et une réforme de l'éducation, il vaut aussi la peine d'examiner les transformations jugées marquantes qui s'opèrent à l'école et dans la classe (Erickson, 1984).

À l'heure actuelle, dans le monde de l'enseignement et de la recherche, on met l'accent sur la nécessité de faire intervenir les enseignants et enseignantes plutôt que d'essayer de les contourner (Porter et Brophy, 1988, p. 74) si l'on veut améliorer l'éducation. Reconnaissant que la responsabilité de créer un milieu favorable à l'alphabétisation n'incombe pas à un seul système ou à un seul groupe et reconnaissant également le rôle essentiel de l'enseignant et de l'enseignante pour ce qui est de favoriser l'avancement de l'alphabétisation, nous avons examiné, au cours de l'étude, les

points de vue des membres du personnel enseignant à l'égard de ce qui suit :

- l'étendue et la nature des problèmes d'alphabétisation qu'éprouvent leurs élèves;
- les stratégies perçues comme étant les plus efficaces pour améliorer le niveau d'alphabétisme des élèves éprouvant de la difficulté;
- les changements qui permettront au personnel enseignant de mieux promouvoir l'alphabétisation.

## 4. Les facteurs influant sur l'alphabétisation à l'école

Les problèmes liés à l'alphabétisation sont aussi complexes que la nature même de l'alphabétisme. Ils comprennent les antécédents des élèves, les attentes «caractéristiques de la classe moyenne» qu'ont les membres du personnel enseignant, la nature des tâches pédagogiques et la télévision. Si les problèmes semblent plus courants chez les élèves de milieux culturels, linguistiques et socio-économiques n'appartenant pas à la culture dominante de la classe moyenne, il serait toutefois imprudent d'affirmer que les problèmes des élèves sont d'origine linguistique ou culturelle (Erickson, 1984; Moll, 1986). D'après les résultats de l'étude réalisée en 1984 par Anderson et Stokes, les enfants d'âge préscolaire venant d'un groupe minoritaire à faible revenu sont exposés à autant d'activités d'alphabétisation que les enfants privilégiés. Par ailleurs, l'alphabétisme est lié à sa signification sociale, qui peut varier d'une culture à l'autre et d'une collectivité à l'autre (Heath, 1980; Scribner et Cole, 1981). Selon certains recherchistes, un problème se pose lorsque les élèves sont confrontés à des attentes et à des tâches qui ne concordent pas avec celles qu'ils retrouvent dans leur foyer et dans leur communauté. Olson a signalé en 1986 que les élèves qui éprouvent de la difficulté en matière d'alphabétisation manquent souvent l'expérience et les connaissances antérieures dont ils ont besoin pour trouver un sens aux tâches qui leur sont assignées.

Dans un rapport publié récemment par le Groupe canadien chargé d'étudier les problèmes de santé mentale des immigrants et des réfugiés (1989), on mentionne des recherches montrant comment les résultats scolaires et l'alphabétisation de jeunes gens venant de groupes ethnoculturels peuvent être inhibés. Par exemple, souvent les élèves immigrants et réfugiés ne sont pas encouragés à s'exprimer ou à répondre à des questions présentant le même degré de difficulté que les élèves de la classe moyenne nés au Canada. On ne leur accorde peut-être pas non plus le temps nécessaire pour formuler des réponses ou se corriger.

Au cours d'une série de colloques sur l'alphabétisation qui se sont tenus à Toronto en 1987, les participants à l'atelier intitulé **Alphabétisation et Éducation publique : l'analphabétisme dans un système scolaire accessible à tous** ont déterminé qu'une des raisons complexes des problèmes relatifs à l'alphabétisation est «le fait que la culture de la classe moyenne dominante, qui assume que ses opinions sont la norme, s'attend implicitement à certains résultats de la part des enfants» (Séminaire international sur l'alphabétisation dans les pays industrialisés, p. 89).

Bon nombre prétendent que, pour promouvoir plus activement l'alphabétisation en milieu scolaire, il faut donner aux élèves davantage de travaux de lecture et d'écriture significatifs (Holdaway, 1984; Smith et Feathers, 1983). Au palier primaire, l'enseignement programmé ou rigoureusement séquentiel peut réduire l'alphabétisation à quelque chose de rituel et de banal pour les enfants et laisser peu de temps pour les travaux écrits significatifs (Smith, 1988, p. 29). Feathers et Smith, dans l'étude de 1987 sur les cours d'alphabétisation et les cours portant sur des matières autres que l'anglais donnés au secondaire ont découvert que la

majorité des activités pédagogiques étaient centrées sur des textes et des faits, étaient sans rapport avec le monde dans lequel vivent les élèves et ne faisaient pas appel aux facultés intellectuelles supérieures.

Enfin, le temps que consacrent les élèves à la télévision peut influer sur leur aptitude à lire et à s'exprimer de vive voix et par écrit. Decker a déclaré, en 1986, que la télévision nuisait à la compréhension de l'écrit et ce, tout particulièrement chez les enfants défavorisés. Quant à Lieberman, il s'est dit d'avis, en 1983, que les émissions de télévision contribuaient à la stagnation du vocabulaire.

**5. Les facteurs contribuant à l'alphabétisation à l'école**

Un certain nombre de termes reviennent constamment dans la documentation se rapportant à l'alphabétisation. L'accent est mis sur l'importance de rendre la lecture et l'écriture pertinentes, faire un usage quotidien des imprimés dans la salle de classe (Decker, 1986; Holdaway, 1984; McClendon, 1986). Le fait de miser sur les aptitudes liées à l'alphabétisme des enfants qui sont utilisées hors l'école aide à établir le lien entre ce qui se fait au foyer et ce qui se fait en milieu scolaire (Freeman et Sanders, 1987; Holdaway, 1979). En 1988, Sofo a signalé que le programme devait être pertinent et porter sur les besoins dans la vie réelle des adolescents. En 1987, Feathers et Smith étaient du même avis, déclarant que les travaux d'enseignement et d'apprentissage exécutés à l'école devaient refléter les tâches, les problèmes et les questions que l'on retrouve fréquemment à l'extérieur de l'école, ainsi que les aptitudes nécessaires pour y faire face (p. 511).

On favorise l'alphabétisation en mettant l'accent sur l'interprétation du sens (Avery, 1987; Shanklin et Rhodes, 1989) et sur les diverses fonctions de communication possibles (Bloome, 1986). On décourage le recours aux méthodes qui feraient de l'alphabétisme un résultat en soi. On appuie l'importance d'apprendre à lire et à écrire en lisant et en écrivant pour apprendre d'autres choses (Decker, 1986; Heath, 1980; Holdaway, 1984), ainsi que sur l'utilisation d'une grande diversité de moyens et de matériel (Mikulecky, 1984).

Pour promouvoir l'alphabétisation, on recommande des approches pédagogiques privilégiant l'interaction (Feathers et Smith, 1987; Stock, 1986) et un degré élevé d'auto-apprentissage (Avery, 1987; Tierney et Rogers, 1986). Les thèmes mentionnés ci-dessus se retrouvent actuellement dans les programmes d'études d'un bout à l'autre du pays comme en témoigne l'emploi fréquent de termes clés tels que «intégration, approche holistique ou globale, enseignement interactif, écriture axée sur le processus, analyse d'écrits et approche progressive» (article de Maclean et autres sous presse).

De plus, il est recommandé de faire participer les parents aux programmes d'alphabétisation. Shuttleworth, en 1986, a traité des avantages que présente le fait d'intégrer les parents au processus d'apprentissage en tant que partenaires. Taylor (1983) abonde dans ce sens. «Il semble raisonnable, dit-elle, de présumer que si l'alphabétisme acquiert de l'importance sur le plan social pour les parents, il deviendra probablement important, socialement parlant, dans la vie des enfants.» (p. 88) À cette fin, elle invite les parents à participer, non seulement à la mise en oeuvre des programmes d'alphabétisation, mais aussi à leur conception.

## 6. Les grandes lignes du rapport

Le deuxième chapitre présente le plan et la méthode de recherche ainsi que les taux de réponse au questionnaire. Les résultats de l'enquête figurent aux troisième et quatrième chapitres. Dans le troisième chapitre, nous décrirons les points de vue des membres du personnel enseignant sur les questions suivantes : l'alphabétisme aujourd'hui, le degré de difficulté qu'éprouvent les élèves d'aujourd'hui en matière d'alphabétisation, les facteurs influant sur l'alphabétisation et les définitions de l'alphabétisation établies par le personnel enseignant. Le quatrième chapitre portera sur les mesures prises par les membres du personnel enseignant pour améliorer l'alphabétisme chez les élèves qui éprouvent de la difficulté ainsi que sur les stratégies et les ressources sur lesquelles comptent les membres du personnel enseignant et de la direction des écoles aux fins de l'alphabétisation. Dans le cinquième chapitre, nous présenterons un résumé de l'étude, nos conclusions et quelques recommandations.

## CHAPITRE II :

# LA RECHERCHE

### A. INTRODUCTION

On trouvera, dans le présent chapitre, les grandes lignes de la méthode retenue aux fins de l'étude, une description des personnes interrogées et de leurs réponses, de même que quelques observations sur les limites de la recherche.

### B. LA MÉTHODE

Le plan de la recherche, les définitions, les instruments, l'échantillonnage et la collecte des données sont décrits ci-dessous.

#### 1. Le plan de la recherche

L'étude visait principalement à obtenir les points de vue d'éducateurs et d'éducatrices en ce qui concerne l'alphabétisation et le degré d'alphabétisme de leurs élèves. Nous avons donc subdivisé l'étude en deux parties : des entrevues de groupe et une enquête par questionnaire. Au cours des entrevues de groupe, nous avons exploré les questions les plus saillantes relatives à l'alphabétisation indiquées par le personnel enseignant, les efforts d'ordre pédagogique et relatifs aux programmes scolaires qui sont consacrés à l'amélioration du niveau d'alphabétisme des élèves et les recommandations que le personnel enseignant souhaitait exprimer. Les préoccupations, les idées et les propositions formulées ont ensuite été incorporées dans le plan d'un questionnaire qui a été présenté à des enseignants et enseignantes partout au pays. Une fois l'enquête terminée, nous avons aussi interviewé un certain nombre pour compléter les données réunies.

Les directeurs et directrices d'école ont répondu à un questionnaire différent de celui destiné au personnel enseignant, nous permettant ainsi d'obtenir un contexte où situer les réponses de celui-ci, c'est-à-dire la description de l'école, ses principes directeurs et son orientation à l'égard de l'alphabétisation et les activités d'alphabétisation concomitantes à l'échelle de l'école.

## 2. Définition de l'alphabétisation

Tous admettent que l'alphabétisation est une question complexe liée à la culture et au contexte. Toutefois, l'objet de la présente étude étant d'examiner les points de vue du personnel enseignant, la définition de l'alphabétisation a été axée sur le milieu scolaire de façon à fournir aux enseignants et aux enseignantes une base conceptuelle commune pour discuter de l'alphabétisation de leurs élèves. Nous avons demandé au personnel enseignant d'envisager l'alphabétisme par rapport à un éventail de compétences dans le sens traditionnel de la lecture et de l'écriture ainsi qu'au regard de l'expression verbale et du calcul.

Un Guide de l'alphabétisation mis au point dans le cadre d'un processus interactif au cours de l'étape des entrevues a été intégré au Questionnaire pour les enseignantes et les enseignants (voir le tableau 2.1). Le Guide comprend la lecture, l'écriture, la communication verbale et les mathématiques au niveau des compétences de base et des compétences de discrimination. Même si des descriptions générales avaient été établies pour chacun des domaines, nous avons demandé au personnel enseignant d'envisager chacun de ceux-ci par rapport aux tâches relatives au programme enseigné dans une année d'études particulière. Nous avons demandé au personnel enseignant des écoles primaires de se concentrer sur les compétences toutes premières ou les compétences préalables à l'alphabétisation des élèves dans les quatre domaines.

**TABLEAU 2.1 : GUIDE DE L'ALPHABÉTISATION**

**A COMPÉTENCES DE BASE** (d'ordre inférieur)

| | |
|---|---|
| **Lecture** | - Comprendre le sens des mots et les notions présentées dans des contextes simples. |
| **Écriture** | - Construire des phrases avec des mots courants pour exprimer des idées et un contenu simples. |
| **Communication verbale** | - Écouter et comprendre; transmettre des renseignements et exprimer des idées simples dans différentes situations. |
| **Mathématiques** | - Appliquer des notions de base et des opérations numériques pour résoudre des problèmes courants. |

**B COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION** (d'ordre supérieur)

| | |
|---|---|
| **Lecture** | - Analyser et évaluer la chose lue. |
| **Écriture** | - Écrire de façon appropriée pour les lecteurs éventuels et formuler des idées de façon organisée. |
| **Communication verbale** | - Écouter en interprétant; formuler des idées d'une façon organisée. |
| **Mathématiques** | - Analyser des problèmes complexes et appliquer des stratégies appropriées pour les résoudre. |

### 3. Première étape - Les entrevues de groupe

Des groupes de discussion ont été réunis à notre intention par des représentants des associations, des fédérations et des syndicats de la profession enseignante (ci-après désignés représentants des associations de la profession enseignante). Ces groupes se composaient de membres du personnel enseignant qui s'intéressaient vivement à l'amélioration de l'alphabétisme et qui avaient connu des élèves éprouvant des difficultés. Cent trente et un enseignants et enseignantes répartis entre les diverses années d'études et disciplines des villes de Vancouver, de Winnipeg, de Toronto, de Montréal, de Halifax et des régions avoisinantes ont été interrogés

par groupes de trois à cinq personnes. Dans certains cas, des membres du personnel de soutien de la catégorie professionnelle (à fonctions consultatives et administratives) ont aussi participé aux entrevues. On trouvera au tableau 2.2 des particularités sur les interviewés de chacune des principales régions. Les interviewés ont été choisis parmi les enseignants et enseignantes des écoles élémentaires (y compris ceux chargés des cours d'immersion en français), le personnel enseignant à l'enfance en difficulté, les enseignants et enseignantes-conseils, les bibliothécaires d'école, les orienteurs et orienteures, le personnel enseignant des écoles secondaires (p. ex. mathématiques, anglais et français, cours techniques, études sociales, études commerciales, sciences, musique, art et éducation physique), les conseillers et conseillères et le personnel administratif.

**TABLEAU 2.2 : LES INTERVIEWÉS**

| | PERSONNEL ENSEIGNANT | | | | | | | | AUTRES** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Mat.-3e | | 4e-6e | | 7e-9e | | 10e-12e* | | ENS.-CONS./BIBL./ ENF. EN DIFF. | | ADM./ CONS. | | TOTAL | |
| LIEU* | H | F | H | F | H | F | H | F | H | F | H | F | H | F |
| Vancouver | 1 | 3 | 1 | - | 1 | 4 | 2 | 2 | - | 1 | 1 | 2 | 6 | 12 |
| Winnipeg | - | 1 | 3 | 2 | - | 2 | - | 2 | 2 | 2 | 7 | 2 | 12 | 11 |
| Toronto | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 3 | 13 | 17 |
| Montréal - Franc. | - | 6 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | - | - | - | - | 4 | 12 |
| - Angl. | 4 | 1 | 6 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 15 | 8 |
| Halifax | - | 2 | - | 3 | - | - | 3 | 1 | 2 | 2 | - | 1 | 5 | 9 |
| Autres | - | - | 2 | - | 2 | - | 2 | 1 | - | - | - | - | 6 | 1 |
| TOTAUX | 6 | 16 | 15 | 10 | 7 | 11 | 14 | 14 | 6 | 10 | 13 | 9 | 61 | 70 |

* Chacune des villes comprend les écoles de la région avoisinante qui offrent des cours aux élèves des régions rurales.

** La plupart des réponses données par les personnes interviewées portaient sur des classes ou des élèves particuliers relevant ou ayant relevé d'elles.

* Les personnes enseignant des cours préuniversitaires de l'Ontario sont inclus dans le groupe.

Les entrevues de groupe ont servi principalement à deux fins.

Les entrevues ont d'abord permis de comprendre les expériences vécues par le personnel enseignant auprès des élèves éprouvant des difficultés d'alphabétisation, les stratégies pédagogiques mises en oeuvre et les recommandations portant sur la façon de résoudre les difficultés. Les données fournies par le personnel enseignant au cours des entrevues ont aussi influé sur la conception et la mise au point du questionnaire. Pendant les entrevues de groupe, dont la durée a varié de quarante-cinq minutes à deux heures, les membres du groupe ont participé à une discussion ouverte. Ils ont aussi été invités à répondre à des questions fermées. (Voir le guide à l'annexe A). Les entrevues ont eu lieu dans les écoles ou les locaux des associations de la profession enseignante.

**4. Deuxième étape - L'enquête**

Le choix de la méthode d'enquête s'est fondé sur une décision prévoyant l'obtention, par des moyens économiques, de données provenant d'un vaste échantillon d'enseignants et d'enseignantes du Canada.

Pour mener une enquête auprès d'une population aussi importante, il a fallu concevoir un questionnaire structuré. L'élaboration du questionnaire a évolué continuellement au fur et à mesure que les questions étaient éprouvées lors des entrevues de groupe. On a incorporé de l'espace pour les commentaires et on a demandé aux membres du personnel enseignant de fournir des précisions sur leur situation particulière au moyen d'un certain nombre de questions ouvertes. Pour que le questionnaire s'applique tant au palier primaire qu'au palier secondaire, deux versions ont été mises au point. La présentation de base était identique et seules quelques questions étaient différentes. Il était prévu qu'il faudrait environ quarante-cinq minutes pour répondre au questionnaire. On

trouvera à l'annexe A les questionnaires destinés aux enseignantes et aux enseignants.

Dans la première partie de l'enquête, les membres du personnel enseignant devaient fournir des renseignements généraux tels que leur rôle dans l'école, leur sexe, le nombre d'années d'expérience de l'enseignement, leurs diplômes, et l'année et les classes auxquelles ils étaient affectés. Dans la deuxième partie, il leur fallait décrire leur classe la plus récente, c'est-à-dire la matière, l'année d'études et l'effectif de la classe. À l'aide du Guide de l'alphabétisation (tableau 2.1) et en fonction de cette classe, les participants devaient indiquer le nombre des élèves qui, à leur avis, éprouvaient de la difficulté en matière d'alphabétisation, les domaines en question (lecture, écriture, expression verbale et mathématiques) et le nombre des élèves dont l'alphabétisation était touchée par divers facteurs, tels que les différences culturelles, l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde et une déficience ou une incapacité.

Dans les deux parties suivantes du questionnaire, les participants devaient traiter d'élèves particuliers. Dans la troisième partie, il leur fallait choisir deux élèves parmi la classe décrite dont un éprouvant de la difficulté à acquérir les compétences de base et un autre éprouvant de la difficulté avec les compétences de discrimination. Il s'agissait pour eux de fournir des renseignements généraux sur ces deux élèves, de préciser les facteurs qui, d'après eux, influaient sur leur alphabétisation, leurs points forts et leurs points faibles, ainsi que les principales méthodes utilisées pour évaluer la difficulté éprouvée. Dans la quatrième partie de l'enquête, il fallait indiquer les mesures, les stratégies et les ressources pédagogiques ainsi que le degré d'efficacité de chacune

aux fins de l'amélioration de l'alphabétisme de l'élève éprouvant de la difficulté à acquérir les compétences de base. Une question ouverte a servi à obtenir des renseignements sur les stratégies et les ressources jugées efficaces pour l'acquisition des compétences de discrimination.

Dans la cinquième partie du questionnaire, les enseignants et enseignantes devaient indiquer les moyens qui les aideraient à résoudre les problèmes d'alphabétisation en général. Enfin, nous leur avons demandé de dire ce que signifiait le terme alphabétisme pour eux et de faire un dernier commentaire sur l'alphabétisation par rapport à leurs élèves.

Dans la version du questionnaire destinée aux enseignants et enseignantes des écoles secondaires, on retrouvait une question demandant de comparer le degré d'alphabétisme des élèves d'aujourd'hui à celui d'il y a dix ans. Le personnel enseignant des écoles primaires devait répondre à une question portant sur la stratégie ayant trait à l'apprentissage de la langue (par exemple apprentissage intégré de la langue, méthode axée sur les compétences linguistiques et méthode mixte) et sur son degré d'efficacité. Les enseignants et enseignantes qui ne sont pas affectés à une classe ou qui ne rencontrent pas d'élèves éprouvant de la difficulté en matière d'alphabétisation ont été invités seulement à fournir leurs recommandations, à faire des commentaires et à donner une définition de l'alphabétisation dans les dernières parties du questionnaire.

On trouvera aussi à l'annexe A un exemplaire du court questionnaire envoyé aux directeurs et directrices de chacune des écoles désignées de l'échantillon.

## 5. L'échantillonnage

L'échantillon a été établi pour permettre l'analyse des différences régionales et une analyse nationale fondée sur les résultats pondérés des six régions : la Colombie-Britannique, le Yukon (inclus au départ en tant que région distincte), les Prairies, l'Ontario, le Québec et les provinces Atlantiques. Dans chacune des régions, la taille de l'échantillon a été déterminée d'après le nombre visé d'enseignants et d'enseignantes pour chacun des quatre groupes d'années d'études (environ 500). On a ajouté à ceci un échantillon supplémentaire de 37 %, pour garantir la représentation à plus ou moins 4 % dans le cas des questions dichotomiques (p. ex. exigeant une réponse Oui ou Non) avec un niveau de confiance de 95 %. Le total de l'échantillon visé était de 10 665 enseignants et enseignantes. L'échantillon supplémentaire de 37 %, dont le Yukon est exclu, a porté l'échantillon définitif à 14 473 enseignants et enseignantes. L'échantillon du Territoire du Yukon comprenait tous les membres du personnel enseignant. Les quatre groupes étaient les suivants : de la maternelle à la 3e année, de la 4e à la 6e année, de la 7e à la 9e année et de la 10e à la 12e année. Ce dernier groupe comprenait le personnel enseignant des cours préuniversitaires de l'Ontario (CPO). L'échantillon supplémentaire a fait l'objet d'une légère modification dans le cas des provinces des Prairies et de l'Atlantique, pour tenir compte de la diversité à l'intérieur de la région ainsi que pour garantir une représentation égale du personnel enseignant à l'intérieur des groupes.

Afin que les nombres soient suffisants pour permettre une analyse de portée régionale et en vue de réduire les coûts au minimum, nous avons fait un échantillonnage en grappes à deux degrés. Les groupes d'écoles ont été choisis systématiquement en fonction de critères

établis : le genre d'école (publique ou séparée), la taille de la communauté, la situation de la communauté à l'intérieur de la province et l'effectif scolaire total. Ensuite, une ou plusieurs écoles ont été choisies au hasard à l'intérieur de chaque territoire scolaire. Quatre-vingts pour cent de l'échantillon voulu a été déterminé de cette façon. Étant donné que nous souhaitions une représentation égale du personnel enseignant des divers groupes, c'est-à-dire de la maternelle à la 3e année, de la 4e à la 6e année, de la 7e à la 9e année et de la 10e à la 12e année ainsi que les CPO, nous avons déterminé les 20 % restants de l'échantillon en choisissant d'autres écoles au hasard jusqu'à ce que le nombre visé d'enseignants et d'enseignantes prévu pour chaque groupe soit atteint. Nous avons demandé à tous les membres du personnel de la catégorie professionnelle de chacune des écoles choisies de participer à l'enquête.

Le personnel enseignant du Yukon et des Territoires du Nord-Ouest a aussi participé à l'étude. Plutôt que de demander à de nombreux enseignants et enseignantes des Territoires du Nord-Ouest de répondre au questionnaire, nous avons fait de longues entrevues par téléphone avec cinq membres du personnel enseignant d'écoles différentes. Les représentants des associations de la profession enseignante avaient informé l'équipe de recherche que la méthode de collecte des données proposée pour les Territoires du Nord-Ouest donnerait de mauvais résultats. Les questionnaires ont été remis à des représentants de la Yukon Teachers' Association qui participaient à une importante conférence d'enseignants et d'enseignantes. Une fois de retour dans leurs écoles, ces derniers ont ensuite distribué les questionnaires à leurs collègues.

### 6. La collecte des données

Dans la plupart des écoles, la personne représentant l'association de la profession enseignante a été désignée agente de liaison aux fins de l'étude. Dans d'autres écoles, c'est le directeur ou la directrice qui a joué ce rôle. Les questionnaires ont été postés directement aux agents et agentes de liaison qui se sont chargées de la distribution, de la collecte et du renvoi des questionnaires à l'équipe de recherche, à l'Université Queen's. On les a chargés aussi de remplir une Formule de renvoi des questionnaires indiquant le nombre des questionnaires retournés à l'équipe de recherche et mentionnant, au besoin, les raisons pour lesquelles les enseignants et enseignantes n'avaient pas répondu au questionnaire.

## C. LES ENQUÊTÉS ET LES TAUX DE RÉPONSE

La majorité des personnes qui ont répondu (84 %) enseignaient dans une salle de classe. Quant aux autres, ils exerçaient des fonctions différentes à l'intérieur de l'école : 5 % d'entre eux étaient des enseignants-conseils, 4 % du personnel administratif, 2 %, des orienteurs et orienteures et 2 %, des bibliothécaires scolaires (voir le tableau 2.3).

**TABLEAU 2.3 : LES ENQUÊTÉS SELON LEUR FONCTION PRINCIPALE**

| | nombre | pourcentage |
|---|---|---|
| Titulaire de classe | 5 074 | 84 |
| Conseiller pédagogique | 297 | 5 |
| Conseiller en orientation | 134 | 2 |
| Bibliothécaire | 116 | 2 |
| Auxiliaire pédagogique | 32 | 1 |
| Administrateur | 262 | 4 |
| Autres, p. ex. personnel paraprofessionnel | 128 | 2 |
| Total | 6 043 | 100* |

* Au total, 10 % des répondants n'ont pas fourni de données sur une classe.

On trouvera au tableau 2.4 la répartition du personnel enseignant entre les groupes d'années d'études. Le nombre supérieur des réponses provenant du personnel enseignant des écoles primaires pourrait témoigner de l'attention spéciale que l'on accorde actuellement à la compréhension de l'alphabétisation des jeunes enfants, comme le préconisent les spécialistes en matière d'alphabétisation tels que Don Holdaway, Gordon Wells et Frank Smith.

**TABLEAU 2.4 : ANNÉES D'ÉTUDES REPRÉSENTÉES PAR LES RÉPONDANTS**

| ANNÉES D'ÉTUDES | POURCENTAGE* |
|---|---|
| De la maternelle à la 3e année | 32 |
| De la 4e à la 6e année | 23 |
| De la 7e à la 9e année | 23 |
| De la 10e à la 12e année+ | 22 |

* Sont exclus 96 répondants (2 %) dont les classes recouvrent plusieurs groupes d'années d'études.
\+ Sont inclus les membres du personnel enseignant qui donnent des cours préuniversitaires de l'Ontario.

Des enseignants et enseignantes de toutes les disciplines ont répondu au questionnaire et, conformément aux attentes, la plus grande proportion des répondants des classes des années supérieures, soit 42 % (voir le tableau 2.5), se composait de personnes enseignant les sciences humaines. Le personnel enseignant les mathématiques, les sciences et les matières techniques représentait le tiers.

**TABLEAU 2.5 : MATIÈRES ENSEIGNÉES PAR LES RÉPONDANTS, EXPRIMÉES EN POURCENTAGE**

| MATIÈRES | GROUPES D'ANNÉES | | | |
|---|---|---|---|---|
| | De la maternelle à la 3e année | De la 4e à la 6e année | De la 7e à la 9e année | De la 10e à la 12e année* |
| La plupart des matières | 88 % | 76 % | 11 % | -- |
| Mathématiques, sciences et matières techniques | 1 | 4 | 24 | 33 |
| Sciences humaines | 4 | 12 | 38 | 42 |
| Arts pratiques | 1 | 1 | 13 | 17 |
| Autres | 7 | 7 | 14 | 8 |

* Les personnes chargées de cours préuniversitaires de l'Ontario (CPO) sont incluses.

Le tableau 2.6 montre la répartition selon les régions des 6 043 personnes qui ont répondu à une partie du questionnaire, soit 60 % du groupe cible.

**TABLEAU 2.6 : NOMBRE DES QUESTIONNAIRES RETOURNÉS PAR LES ÉCOLES ET LES MEMBRES DU PERSONNEL ENSEIGNANT exprimé en tant que pourcentage de chacun des résultats visés**

| RÉGIONS | ÉCOLES | PERSONNEL ENSEIGNANT |
|---|---|---|
| Colombie-Britannique | 53 %* | 31 %** |
| Yukon | 52 * | 39 |
| Provinces des Prairies | 83 | 81 |
| Ontario | 78 | 62 |
| Québec | 87 | 51 |
| Provinces de l'Atlantique | 79 | 74 |
| Canada | 75 | 60 |

* Au moins un des membres du personnel enseignant de 53 % des écoles constituant l'échantillon a retourné un questionnaire.

** Trente et un pour cent du nombre visé d'enseignants et d'enseignantes, c.-à-d. 2 000 en C.-B.

* Le pourcentage des écoles participantes du Yukon a été fondé sur une estimation étant donné que les écoles n'ont pas été inscrites séparément dans certains cas. Certains des questionnaires remis aux personnes participant à une conférence aux fins de distribution dans leurs écoles ont été retournés à la Yukon Teachers' Association. Quelques-uns ont été renvoyés directement à l'équipe de recherche sans mention du nom de l'école.

Le faible taux de réponse de la Colombie-Britannique doit être vu dans le contexte des transformations importantes qui s'opéraient à l'intérieur du système d'éducation de cette province. Il est compréhensible que ces préoccupations concomitantes aient été plus prioritaires que la présente étude. D'autres membres du personnel enseignant de la Colombie-Britannique ont déclaré qu'ils jugeaient futile de participer à une autre étude sur l'éducation. Même si la Colombie-Britannique devait former une des cinq grandes régions, à cause du faible taux de réponse de cette province, il a fallu grouper les données s'y rapportant avec celles de la région des Prairies aux fins de l'analyse et de la présentation des données.

Les données concernant le Yukon ont aussi été prises avec celles concernant l'Ouest du Canada.

Le fait que le taux de réponse soit inférieur au taux de réponse prévu dépend d'un concours de facteurs. Parmi ces facteurs, mentionnons l'époque de l'année où les membres du personnel enseignant ont reçu le questionnaire, c'est-à-dire pendant la période précédant les Fêtes de Noël, ainsi que la longueur et la complexité du questionnaire. Par surcroît, la décision de demander à tout le personnel enseignant d'une même école de répondre au questionnaire a réduit le taux de réponse en raison du fait que certains membres du personnel enseignant ne jugeaient pas que leur matière se prêtait à une discussion sur l'alphabétisme de leurs élèves. Certains d'entre eux étaient d'avis que le degré d'alphabétisme des élèves ne devait être envisagé que dans le contexte des disciplines linguistiques ou de l'anglais.

Les données tirées de la Formule de renvoi des questionnaires (voir l'annexe B) ont été analysées. Dans une partie de la formule figurait une liste de raisons que pouvait donner le personnel enseignant pour ne pas répondre au questionnaire. Même si 87 % des formules ont été retournées des écoles participantes, ce n'est que dans 60 % des cas que l'on a précisé les raisons données par les membres du personnel n'ayant pas répondu au questionnaire. La raison la plus fréquente était le manque de temps (42 %). La deuxième raison en fréquence était que les membres du personnel enseignant avaient été «dissuadés en raison de la teneur du questionnaire» (29 %). Toutefois, d'après les remarques reçues, il semblerait que cette raison ait été mentionnée par suite de plaintes se rattachant davantage à la longueur du questionnaire qu'à la teneur. Vingt pour cent de ceux et celles qui n'ont pas répondu au questionnaire ont déclaré qu'ils n'étaient «pas intéressés à faire

des commentaires sur l'alphabétisation» (10 %) ou qu'ils «ne se jugeaient pas compétents pour répondre» (10 %) à cause du rôle particulier qu'ils jouaient dans l'école (certains enseignants et enseignantes de cours d'immersion en français, de musique et d'arts industriels, et quelques-uns en histoire, en géographie et en sciences). La maladie ou d'autres raisons inexpliquées ont été les motifs de 8 % des personnes n'ayant pas répondu.

Pendant les entrevues réalisées dans les écoles secondaires, il est devenu manifeste que certains des membres du personnel enseignant estimaient que l'amélioration de l'alphabétisation ne faisait pas partie de leurs fonctions. Ceux-ci supposaient qu'au moment de s'inscrire à des cours, les élèves posséderaient un degré satisfaisant d'aptitude à lire et à communiquer tant verbalement que par écrit.

Quatre cent trente-quatre «Questionnaires pour les directeurs d'école» ont été retournés, ce qui représente 66 % des destinataires. Le tableau 2.7 indique le taux de réponse selon la région. En moyenne, les directeurs et directrices d'école étaient bien établis dans leur fonction de direction, moins du quart d'entre eux, soit 23 %, occupant leur poste depuis moins de cinq ans. Environ 45 % des écoles décrites étaient situées dans des petites villes comptant moins de 10 000 habitants. Un peu plus du quart des écoles, soit 28 %, étaient situées dans des villes de petite ou de moyenne taille. Dans un peu plus de la moitié des cas, à savoir 58 %, la plupart des élèves venaient de la classe moyenne et moins du tiers d'entre eux, soit 31 %, de la classe inférieure. On trouvera aux tableaux C-1, C-2 et C-3, figurant à l'annexe C, les descriptions des directeurs et directrices et des écoles relevant d'eux.

**TABLEAU 2.7 : TAUX DE RÉPONSE DES DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉCOLE SELON LA RÉGION**

| RÉGION | NOMBRE | % DES RÉPONDANTS | DESTINATAIRES DU QUESTIONNAIRE |
|---|---|---|---|
| Provinces de l'Atlantique | 106 % | 25 % | 72 % |
| Québec | 79 | 18 | 87 |
| Ontario | 75 | 17 | 67 |
| Provinces de l'Ouest | 174 | 40 | 57 |
| TOTAL | 434 % | 100 % | 66 % |

## D. LES LIMITES DE L'ÉTUDE

Tout au long du présent document, il importe de se rappeler que l'étude porte sur les points de vue du personnel enseignant. C'est donc dire que les résultats n'indiquent que les perceptions des enseignants et enseignantes concernant le degré d'alphabétisme de leurs élèves, les facteurs déterminants, les méthodes les plus efficaces pour aider les élèves éprouvant de la difficulté et les moyens nécessaires pour améliorer l'alphabétisation des élèves. Dans certains cas, ces perceptions peuvent découler d'une évaluation rigoureuse. Dans d'autres cas, il peut s'agir d'hypothèses fondées sur une quantité restreinte de données. S'il y a lieu, les divergences entre la perception des enseignants et enseignantes et ce qui est énoncé dans les travaux de recherche et la documentation existante sont présentées.

Idéalement, il aurait fallu rencontrer de nombreuses personnes dans chaque province et territoire pour obtenir le genre et la quantité de données souhaités. Le fait de procéder par voie d'enquête pour obtenir les mêmes données a entraîné l'élaboration d'un instrument long et complexe qui a suscité certaines critiques. Les parties complexes et la longueur du questionnaire ne semblaient pas en général poser de problème aux personnes interviewées au cours de la

première étape et pendant la mise à l'essai du questionnaire. L'équipe de recherche a toutefois négligé de tenir compte des avertissements reçus concernant le fait que ces deux éléments pouvaient rendre le questionnaire rébarbatif à certains qui, selon les prévisions, ne jugeraient pas prioritaires des questionnaires sur l'alphabétisme compte tenu de leur horaire très chargé. Le fait que certains aient considéré le questionnaire comme inacceptable, que d'autres n'aient pas accordé une grande importance à l'étude et que bon nombre aient été aux prises avec une lourde charge de travail explique peut-être pourquoi certains agents et agentes de liaison n'ont pas manifesté autant d'assiduité dans l'accomplissement de leur tâche que nous l'aurions souhaité. Les membres du personnel enseignant qui ont consacré le temps voulu au questionnaire ne sont peut-être pas représentatifs de l'ensemble de la profession.

## E. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans la plupart des cas, nous avons présenté des résultats pour l'ensemble du Canada. Dans les estimations du degré de difficulté éprouvé en matière d'alphabétisation, les données régionales ont été pondérées aux fins de la production de données de portée nationale. Les résultats régionaux, pour ce qui est des principales questions, figurent à l'annexe D et aussi dans le texte lorsque les écarts sont significatifs sur le plan statistique. Nous avons déterminé les écarts significatifs en examinant les valeurs p d'une fonction khi carré. Une valeur p de 0,05 ou moins a généralement été jugée significative. L'évaluation de la signification a toutefois été fonction du nombre des catégories de réponses relatives à un point particulier. Il a aussi été tenu compte de la signification pratique, c'est-à-dire les écarts importants sur le plan pratique. Pour illustrer les résultats et les conclusions, nous avons reproduit textuellement des commentaires faits par les membres du personnel enseignant au cours des entrevues.

## CHAPITRE III :

# LES POINTS DE VUE DU PERSONNEL ENSEIGNANT SUR L'ALPHABÉTISATION

### A. INTRODUCTION

Le présent chapitre nous présente sous divers angles la conception qu'ont les enseignantes et enseignants de l'alphabétisation. Tout d'abord, on y décrit le cas de trois élèves qui ont, sur ce plan, des problèmes types, d'après ce qu'ont remarqué les enseignantes et enseignants dans leurs classes respectives. Puis, les auteurs exposent comment le personnel enseignant perçoit l'alphabétisation des élèves d'aujourd'hui par rapport à la situation d'il y a dix ans, la gravité des problèmes qu'éprouvent les élèves à cet égard, les domaines de difficulté et les facteurs qui nuisent à l'alphabétisation des élèves. Enfin, on pourra lire les définitions de l'alphabétisation données par les membres du personnel enseignant et de la direction des écoles et l'analyse qui en est faite. Les écarts régionaux statistiquement significatifs sont signalés lorsqu'il est pratique de le faire.

### B. ÉTUDES DE CAS

Voici trois cas véridiques d'élèves ayant de la difficulté en matière d'alphabétisation. Ces élèves ont été choisis par leurs enseignants en tant qu'exemples types du genre de problèmes que ceux-ci éprouvent dans leurs classes.

**Stéphane**

Stéphane a près de deux ans de plus que les autres élèves de sa classe de deuxième année. L'école qu'il fréquente est située dans un quartier de la classe moyenne inférieure d'une petite ville. Son enseignante le décrit comme un élève qui ne possède pas la «compétence de base» pour lire même s'il est âgé de dix ans. Il a démontré une aptitude à lire dès son jeune âge, mais il est incapable de décoder les mots. Il mémorise les mots des histoires et des poèmes qu'il entend fréquemment et aime les livres. Il n'arrive toutefois pas à comprendre les mots qu'il n'a jamais vus ni entendus auparavant. D'après son enseignante, le vécu de

Stéphane ne favorise pas l'amélioration de sa compétence linguistique. À son avis, il lui faudrait davantage vivre de nouvelles expériences dans son milieu que d'apprendre des stratégies de lecture. Stéphane vit avec sa grand-mère. Celle-ci manifeste de l'intérêt pour son rendement scolaire, mais ne peut pas lire avec lui.

**Joanne**

Joanne a 11 ans et elle est en 6e année. Elle fréquente une école située dans la vaste banlieue d'une grande ville. La population du quartier où se trouve l'école représente de nombreuses ethnies et fait partie de la classe inférieure ou de la classe moyenne inférieure. D'après son enseignant, Joanne éprouve un problème fondamental en lecture, en écriture et en mathématiques. Il déclare qu'il est impossible de déterminer ce que Joanne peut faire ou ne peut pas faire tant que celle-ci n'aura pas adopté une attitude plus positive. Antérieurement inscrite à un programme d'adaptation sociale, Joanne se retrouve pour la première fois dans une classe ordinaire. Elle a officiellement été cataloguée comme une enfant en difficulté d'apprentissage qui souffre de troubles affectifs et comportementaux. Joanne a vécu dans une famille d'accueil et a été victime d'agression sexuelle lorsqu'elle était plus jeune.

**Pierre**

Pierre, qui a 16 ans, vit dans une grande ville. Il suit un cours avancé de la 11e année dans une école où les parents de la plupart des élèves sont de la classe moyenne supérieure. L'enseignante d'histoire le décrit comme un élève intelligent et attentif, mais frustré. Pierre possède d'excellentes aptitudes à la communication verbale, mais il est incapable d'écrire même les mots les plus simples. Voici le commentaire qui a été fait à son sujet :

> Je ne parvenais pas à croire que le premier devoir qu'il m'a remis était le sien. C'était presque illisible. De plus, l'orthographe était nulle. Il ne savait même pas écrire les mots les plus élémentaires.

Pierre manque de confiance en lui et craint beaucoup de perdre la face devant ses camarades si ceux-ci se rendent compte qu'il ne sait pas écrire. Il a été soumis à des examens visant à déterminer s'il souffrait d'une difficulté d'apprentissage, mais il n'a pas été formellement déclaré en difficulté. Étant donné qu'il ne semble y avoir aucune explication raisonnable des aptitudes minimales de Pierre dans le domaine de l'écriture, le seul commentaire possible est que «pour une raison quelconque, Pierre n'a pas acquis ces aptitudes». Il vit, semble-t-il, dans un foyer stable où on lui témoigne de l'affection. Sa famille juge les livres importants et en possède beaucoup. Pierre lit pendant ses temps libres. Il occupe un emploi à temps partiel qu'il ne veut pas abandonner.

Les trois cas types que nous venons de décrire permettent d'entrevoir les problèmes avec lesquels les élèves et le personnel enseignant sont aux prises dans les écoles du Canada. C'est à l'aide d'exemples précis que le présent document illustre l'étendue des problèmes qui se posent aux enseignantes et enseignants dans le

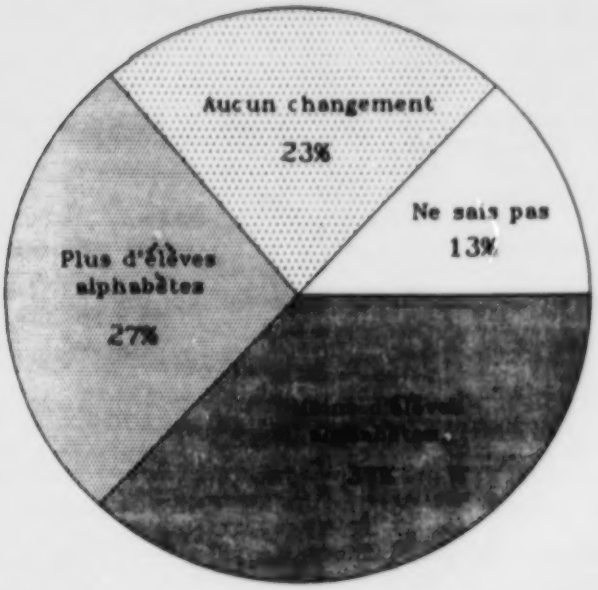
domaine de l'alphabétisation, la complexité des facteurs qui influent sur ceux-ci et les stratégies et ressources auxquelles ils ont recours.

## C. L'ALPHABÉTISATION : LE CONTEXTE D'AUJOURD'HUI PAR RAPPORT À CELUI D'IL Y A DIX ANS

Une question d'actualité dans le domaine de l'alphabétisation consiste à déterminer dans quelle mesure on se soucie véritablement de la qualité plutôt que de la quantité. Si certains déplorent le grand nombre de personnes jugées analphabètes selon une norme précise, d'autres s'inquiètent du fait qu'on soit de moins en moins apte à accomplir des tâches complexes. L'équipe voulait connaître la position du monde enseignant à cet égard. Nous avons donc demandé aux membres du personnel enseignant des écoles secondaires de comparer de façon très générale, sur les plans quantitatif et qualitatif, la situation de l'alphabétisation entre leurs élèves d'aujourd'hui et ceux à qui ils enseignaient il y a dix ans. Nous n'avons pas demandé au personnel enseignant des écoles élémentaires de faire cette comparaison.

La figure 3.1 montre que plus du tiers, soit 37 %, des membres du personnel enseignant du secondaire sont d'avis que moins d'élèves sont alphabètes aujourd'hui. Un peu plus du quart d'entre eux, soit 27 %, ont l'impression que plus d'élèves sont alphabètes et juste un peu moins du quart d'entre eux, soit 23 %, ont déclaré que la situation n'avait pas changé. Treize pour cent ont dit ignorer si la situation avait évolué. Dans l'ensemble, la moitié des enseignantes et enseignants jugent que le niveau d'alphabétisme des élèves d'aujourd'hui est au moins égal à celui d'il y a dix ans.

*FIGURE 3.1 : L'ALPHABÉTISATION AUJOURD'HUI ET IL Y A DIX ANS, SELON LE PERSONNEL ENSEIGNANT DU SECONDAIRE**



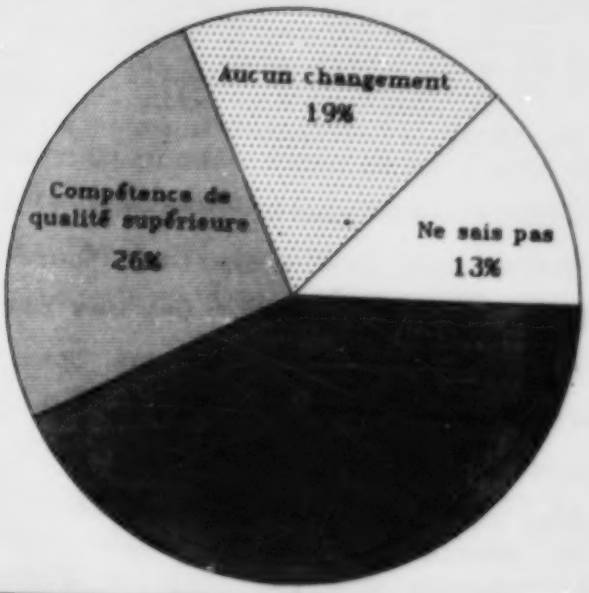

Il y a dix ans, 22 % des membres du personnel enseignant n'enseignaient pas.

Les perceptions des membres du personnel enseignant quant à l'évolution de l'alphabétisation au cours de la décennie varient légèrement selon la région (voir le tableau D-1 à l'annexe D). Les enseignantes et enseignants du Québec et de la région de l'Atlantique ont tendance à être plus catégoriques - un plus faible pourcentage d'entre eux ont indiqué qu'ils ignoraient si la situation avait évolué - et à reconnaître plus volontiers que plus d'élèves sont alphabètes aujourd'hui (Québec : 32 %; région de l'Atlantique : 31 %). En Ontario et dans les provinces de l'Ouest, moins d'enseignantes et d'enseignants ont l'impression que le nombre d'élèves alphabètes est aujourd'hui plus élevé (23 % et 25 %, respectivement). Toutefois, le pourcentage de ceux estimant qu'il y a aujourd'hui moins d'élèves alphabètes est plus élevé au Québec (43 %) qu'ailleurs.

La figure 3.2 illustre l'opinion du personnel enseignant quant à la qualité des compétences dans le contexte actuel par rapport à la

situation d'il y a dix ans. La qualité des compétences des élèves a été jugée inférieure à celle d'il y a dix ans par plus des deux cinquièmes des membres du personnel enseignant, c'est-à-dire par 43 % d'entre eux. Le quart des enseignantes et enseignants (26 %) sont d'avis que la qualité des compétences est supérieure, un cinquième (19 %) juge que rien n'a changé et 13 % indiquent qu'ils ignorent si la situation a évolué. La proportion de membres du personnel enseignant pour qui la qualité des compétences de leurs élèves est au moins égale ou supérieure au niveau d'il y a dix ans, soit 45 %, se compare au pourcentage de ceux et celles qui ont l'impression que la qualité des compétences des élèves d'aujourd'hui s'est détériorée.

***FIGURE 3.2 : QUALITÉ DES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES D'AUJOURD'HUI ET D'IL Y A DIX ANS, SELON LE PERSONNEL ENSEIGNANT DU SECONDAIRE****




Il y a dix ans, 22 % des membres du personnel enseignant n'enseignaient pas.

Voici des exemples types de commentaires qui ont été faits dans les réponses aux questionnaires et au cours des entrevues :

> Certains de mes élèves ne comprennent pas ce qu'ils lisent, c'est-à-dire qu'ils peuvent lire les mots, mais qu'ils ne les comprennent pas.
> (Enseignante, 4e année, Québec)

> Étant donné que l'enseignement est plus universel de nos jours, plus d'élèves sont peut-être fondamentalement alphabètes. Toutefois, l'effet du plus petit dénominateur commun pourrait avoir réduit la qualité des compétences aux niveaux supérieurs.
> (Professeur de français, 10e année, Nouveau-Brunswick)

> Peu d'élèves comprennent vraiment comment résoudre des problèmes... ils semblent vraiment éprouver de la difficulté à effectuer des raisonnements complexes. Ils sont victimes de la concurrence qu'exercent les nombreuses productions visuelles sur le marché.
> (Enseignante en études sociales, 7e année, Alberta)

> Dans le domaine des mathématiques, il y a de nombreux problèmes sur le plan de l'écriture. C'est le texte écrit qui pose le plus de difficulté aux élèves.
> (Enseignant en mathématiques, 9e et 10e années, Québec)

De la même façon, des analyses à grande échelle permettent de dégager la tendance générale qui suit :

> ... les enfants présentent une certaine amélioration sur le plan de l'acquisition des aspects fondamentaux de l'alphabétisation, mais on constate une détérioration des aptitudes à l'interprétation, à la critique, à l'analyse et à la synthèse plus complexes.
> (de Castell et Luke, 1987, p. 416)

Toutefois, comme nous l'avons mentionné, un pourcentage relativement élevé de membres de la profession enseignante, soit 45 %, jugent que le niveau d'alphabétisme des élèves d'aujourd'hui est égal ou supérieur à celui d'il y a dix ans. Une des raisons qui pourrait expliquer l'écart entre le point de vue optimiste de certains membres du personnel enseignant et les conclusions négatives d'études récentes est le fait que, dans certaines classes, la plupart des élèves sont hautement alphabétisés.

> Ma classe regroupe des premiers de classe de 5e et de 6e année. Chaque jour, nous essayons d'utiliser différents modes d'apprentissage. Nous n'éprouvons pas vraiment de problèmes. Les élèves sont tous très alphabétisés en ce sens qu'ils savent très bien lire et écrire.
> (Enseignante en études sociales, 6e année, Nouvelle-Écosse)

Cet écart pourrait peut-être s'expliquer également par une mauvaise compréhension de ce qui constitue des compétences d'ordre supérieur.

Certains enseignantes et enseignants semblent hésiter à désigner les élèves qui éprouvent des difficultés en matière de compétences de discrimination. Au cours d'une entrevue, l'un d'eux a avoué :

> Tout d'abord, j'ignore dans quelle mesure les membres du personnel enseignant tiennent compte de l'aspect crucial que sont les compétences de discrimination. Il faudrait en tenir compte, mais nous ne le faisons pas.
> (Enseignante en art, 7e année, Colombie-Britannique)

Dans le cas des questions portant sur les aspects quantitatifs et qualitatifs de l'alphabétisation, nous ignorons si les membres du personnel enseignant se reportaient aux compétences de base ou aux compétences de discrimination. Bon nombre de ceux interrogés ont reconnu qu'il existait différents niveaux d'alphabétisme comme en témoigne le commentaire d'un enseignant de cours d'anglais comme langue première :

> Pouvons-nous nous attendre au même degré de qualité de la part de tous les élèves? Il faut accepter le fait qu'il existe différents niveaux d'alphabétisme.
> (Enseignant de cours d'anglais, 11e année, Québec)

Nous examinerons plus en profondeur dans les sections qui viennent la gravité des problèmes qui se posent au niveau des compétences de base et des compétences de discrimination.

Quant à la qualité de l'alphabétisation des élèves d'aujourd'hui, les opinions divergent dans les quatre régions. Moins d'enseignantes et d'enseignants de l'Ontario, soit 19 %, conviennent que la qualité de l'alphabétisation des élèves d'aujourd'hui est supérieure à celle des élèves d'il y a dix ans, comparativement à 26 % ou plus dans chacune des trois autres régions. Davantage de membres du personnel enseignant du Québec, soit 50 %, sont d'avis que la qualité de l'alphabétisation est inférieure aujourd'hui, alors que moins d'enseignantes et d'enseignants du Québec, soit 15 %, jugent que la situation à ce chapitre n'a pas évolué au cours des dix dernières années (voir le tableau D-2 à l'annexe D).

Bref, les enseignantes et enseignants du secondaire ne semblent pas s'entendre sur le niveau d'alphabétisme des élèves d'aujourd'hui. Si plus du tiers d'entre eux sont d'avis que moins d'élèves aujourd'hui sont aussi alphabétisés que ceux d'il y a dix ans, la moitié d'entre eux jugent qu'au moins autant de leurs élèves d'aujourd'hui sont alphabètes au même titre que ceux d'il y a dix ans. Il y a à peu près la même proportion de membres du personnel enseignant qui pensent que la norme est inférieure à ce qu'elle était, qu'il y en a qui estiment qu'elle est identique ou supérieure.

## D. AMPLEUR DES DIFFICULTÉS EN MATIÈRE D'ALPHABÉTISATION

Nous avons demandé aux membres du personnel enseignant d'indiquer, après avoir consulté le Guide de l'alphabétisation (tableau 2.1), le nombre approximatif d'élèves inscrits dans la classe à laquelle ils ont enseigné le plus récemment, qui éprouvent des difficultés en matière de compétences de base et de compétences de discrimination dans au moins un des quatre domaines (la lecture, l'écriture, la communication verbale et les mathématiques). Ils devaient également considérer ces difficultés par rapport au degré d'alphabétisme auquel on peut s'attendre compte tenu de l'âge des élèves de la classe en question. De plus, pour ce qui est des compétences de discrimination, les enseignantes et enseignants ont été invités à ne signaler que les élèves éprouvant des difficultés d'ordre complexe, et non ceux qui ne maîtrisent pas les compétences de base. Moins d'enseignantes et d'enseignants (13 %) ont dit avoir des élèves dans cette catégorie; en fait, certains n'ont pas répondu du tout à cette question. Au total, 5 060 enseignantes et enseignants ont fourni une estimation du nombre d'élèves dans une classe ayant récemment relevé d'eux, qui éprouvaient des difficultés en matière de compétences de base, comparativement à 4 401 pour les compétences de discrimination. Le nombre plus faible de réponses dans cette

dernière catégorie peut découler du fait que les répondants n'ont pu identifier les élèves visés, n'ont pas compris la définition donnée de compétences de discrimination ou ont oublié d'inscrire le chiffre «0» pour indiquer qu'aucun élève n'éprouvait de la difficulté. Les pourcentages sont fondés uniquement sur les réponses. Nous n'avons pas tenu compte des réponses en blanc.

Les réponses des enseignantes et enseignants révèlent que, dans l'ensemble, 18 % des élèves qui ont fait partie de la classe à laquelle ils ont enseigné le plus récemment éprouvent des difficultés à acquérir les compétences de base et que 12 % éprouvent des difficultés à maîtriser les compétences de discrimination (à l'exclusion de ceux qui éprouvent des difficultés en matière de compétences de base). D'après les auteurs, il ne faut pas considérer ces pourcentages comme des taux d'analphabétisme et ce, pour trois raisons :

1. l'alphabétisation est une question complexe. Une personne est alphabète ou non selon le contexte et la situation dans laquelle elle se trouve;

2. les élèves eux-mêmes n'ont pas subi d'examens. Les données ne représentent que les perceptions des membres du personnel enseignant;

3. la plupart des enseignantes et des enseignants nous ont informés expressément qu'ils préféraient aborder les problèmes que pose l'alphabétisation de leurs élèves de façon constructive plutôt que de s'attarder au taux d'alphabétisation ou d'analphabétisme.

Il importe de signaler que la distribution de la population scolaire éprouvant des difficultés n'était pas normale. Certaines écoles et classes comptaient peu d'élèves éprouvant des difficultés à cet égard tandis que c'était le contraire pour d'autres. Une analyse a été effectuée pour établir dans quelle mesure le niveau d'alphabétisme varie entre les classes de différentes tailles, les années d'études et les localités de différentes tailles ainsi que la mesure dans laquelle la situation socio-économique influe sur l'alphabé-

tisation. Les pourcentages d'élèves éprouvant des difficultés en matière de compétences de base et de discrimination ont été pondérés en fonction de la taille de la classe. La grande signification de ce facteur (voir l'annexe E) justifiait cette pondération. Les résultats ont aussi été pondérés de façon à ce que les résultats globaux à l'échelle du pays représentent les données de chacune des régions selon leur proportion réelle.

Le tableau 3.1 indique l'importance du rapport qui existe entre les problèmes qui se posent en matière d'alphabétisation, tout particulièrement en ce qui concerne les compétences de base, et les classes peu nombreuses. En effet, les membres du personnel enseignant dont les classes se composent de 15 élèves ou moins ont indiqué que 38 % des élèves éprouvaient des difficultés, contrairement à 17 % pour ceux dont la classe était plus nombreuse. Ceci pourrait traduire le fait que les élèves éprouvant des difficultés ont été réunis dans de plus petits groupes à l'intérieur des écoles. L'écart entre les élèves des classes peu nombreuses et ceux des classes plus nombreuses, qui éprouvent des difficultés à maîtriser les compétences de discrimination, n'est pas significatif, soit 14 % et 12 %, respectivement.

**TABLEAU 3.1 POURCENTAGES DES ÉLÈVES ÉPROUVANT DES PROBLÈMES D'ALPHABÉTISATION DANS UNE CLASSE DONNÉE, INDIQUÉS PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT, SELON LA TAILLE DE LA CLASSE**

| | POURCENTAGES D'ÉLÈVES ÉPROUVANT DES DIFFICULTÉS D'ALPHABÉTISATION | |
|---|---|---|
| EFFECTIF SCOLAIRE | COMPÉTENCES DE BASE | COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION+ |
| 1-15 | 38 %* | 14 |
| >15 | 17 | 12 |

+ Élèves éprouvant des difficultés en matière de compétences de discrimination
* Le tableau D-3 de l'annexe D montre que les écarts procentuels enregistrés au chapitre des compétences de base sont sensiblement différents, au niveau de signification de 5 %, pour ces deux catégories de classes.

L'examen des problèmes relatifs à l'alphabétisation en fonction des années d'études semble indiquer que les pourcentages d'élèves éprouvant des difficultés à maîtriser les compétences de base sont semblables dans les groupes allant jusqu'à la 9e année, mais que ces pourcentages faiblissent de façon marquée dans le groupe de la 10e à la 12e année. Ceci pourrait être attribuable au fait que bon nombre des élèves éprouvant des difficultés ont quitté l'école avant d'arriver à la 10e année, ayant dépassé l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire. C'est dans les classes de la 4e à la 6e année qu'on a signalé le plus grand nombre d'élèves éprouvant des difficultés en matière de compétences de discrimination. Le nombre diminue ensuite dans les classes de la 7e à la 9e année et de la 10e à la 12e année (voir le tableau 3.2).

**TABLEAU 3.2 POURCENTAGES DES ÉLÈVES ÉPROUVANT DES PROBLÈMES D'ALPHABÉTISATION DANS UNE CLASSE DONNÉE, INDIQUÉS PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT, SELON L'ANNÉE D'ÉTUDES**

| | M-3 | 4-6 | 7-9 | 10-12 |
|---|---|---|---|---|
| COMPÉTENCES DE BASE | 19 % | 21 | 19 | 13* |
| COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION | 10 | 15 | 13 | 11 |

* Le tableau D-4 de l'annexe D montre que les écarts procentuels sont sensiblement différents, au niveau de signification de 5 %, pour les diverses années d'études.

Une analyse a démontré que la taille de la localité n'influe pas vraiment sur le nombre d'élèves qui éprouvent des difficultés, c'est-à-dire entre ceux qui viennent d'une localité de moins de 20 000 habitants et ceux qui habitent dans une localité plus peuplée (voir le tableau D-5).

Pour ce qui est des antécédents des élèves, les membres du personnel enseignant ont signalé davantage de problèmes d'alphabétisation dans les écoles comptant des pourcentages supérieurs d'élèves venant de milieux socio-économiques inférieurs, comparativement aux écoles où

une plus grande partie de l'effectif scolaire vient d'un milieu socio-économique supérieur (voir le tableau 3.3).

**TABLEAU 3.3 POURCENTAGES DES ÉLÈVES ÉPROUVANT DES PROBLÈMES D'ALPHABÉTISATION DANS UNE CLASSE DONNÉE, INDIQUÉS PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT, SELON LA SITUATION SOCIO-ÉCONOMIQUE**

| SITUATION SOCIO-ÉCONOMIQUE* | COMPÉTENCES DE BASE | COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION |
|---|---|---|
| CLASSE INFÉRIEURE | 23 % | 14 % |
| CLASSE MOYENNE | 18 | 11 |
| CLASSE SUPÉRIEURE | 15 | 11 |

* Les données sur la répartition proportionnelle des élèves entre les divers milieux socio-économiques (inférieur, moyen et supérieur) nous ont été fournies par les directeurs et directrices des écoles, selon leur perception. Un résultat global a été calculé pour chacune des écoles d'après ces pourcentages. On trouvera plus de précisions à ce sujet à l'annexe E.

De nombreux membres du personnel enseignant se rendent compte du fait que le milieu socio-économique inférieur de leurs élèves a une incidence sur leur rendement scolaire.

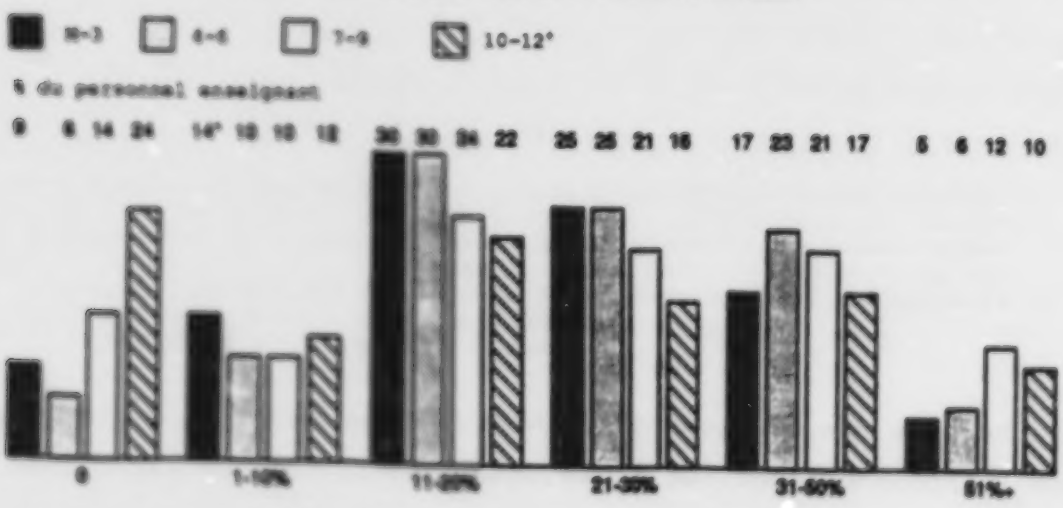
> Tellement de choses dépendent du milieu socio-économique de l'élève. Les enfants analphabètes viennent souvent de milieux socio-économiques inférieurs. [...] Bon nombre de mes élèves qui éprouvent de la difficulté en général [...] doivent travailler à temps partiel pour aider leurs parents.
> (Enseignant en études technologiques, 12e année - CPO, Ontario)

Près du quart, soit 23 %, des élèves des écoles situées dans un milieu socio-économique inférieur éprouvent des difficultés à maîtriser les compétences de base, d'après le personnel enseignant, comparativement à 18 % pour les écoles où plus d'élèves viennent de familles à revenu moyen, et à 15 % pour celles où les élèves viennent de la classe supérieure, à un niveau de signification de 5 % (voir le tableau D-6). Pour ce qui est des élèves éprouvant des difficultés en matière de compétences de discrimination, un pourcentage semblable a été obtenu tant pour les écoles situées dans un milieu socio-économique moyen que pour celles qui se trouvent

dans un milieu socio-économique supérieur, soit 11 %. Dans le cas des écoles d'un milieu socio-économique inférieur, un pourcentage légèrement plus élevé a été enregistré.

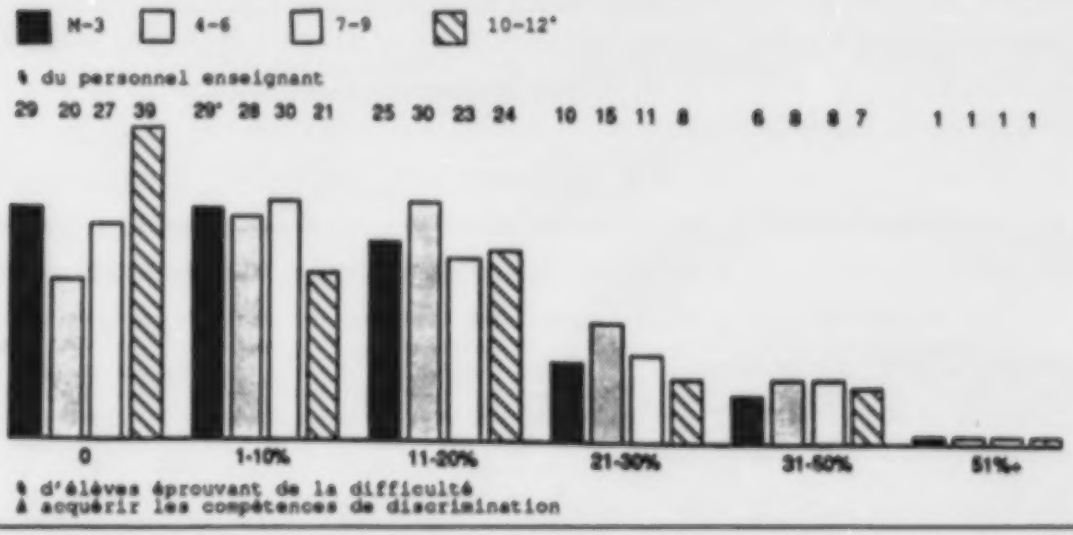
La figure 3.3 montre, par année d'études, les divers pourcentages d'élèves ayant des problèmes d'acquisition des compétences de base, ainsi que les pourcentages de membres du personnel enseignant qui se sont prononcés à cet égard, pour une classe donnée. La plus grande proportion d'enseignantes et d'enseignants est d'avis que les élèves ayant des problèmes, pour une classe donnée, représentent de 11 % à 30 % de l'effectif. La figure 3.4 fait ressortir que les pourcentages donnés par le personnel enseignant sont plus faibles au chapitre des compétences de discrimination que des compétences de base. La plus grande proportion d'enseignantes et d'enseignants a indiqué que les élèves éprouvant des difficultés en matière de compétences de discrimination représentent de 0 % à 20 % d'une classe donnée, dans toutes les années d'études.

*FIGURE 3.3 : POURCENTAGES D'ÉLÈVES ÉPROUVANT DE LA DIFFICULTÉ À ACQUÉRIR LES COMPÉTENCES DE BASE DANS UNE CLASSE DONNÉE, INDIQUÉS PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT, SELON L'ANNÉE D'ÉTUDES*




* Comprend le personnel enseignant donnant des cours préuniversitaires de l'Ontario (CPO)
* Quatorze pour cent des membres du personnel enseignant de la maternelle à la 3e année ont signalé qu'entre 1 % et 10 % inclusivement des élèves à qui ils avaient enseigné éprouvaient de la difficulté en matière de compétences de base.

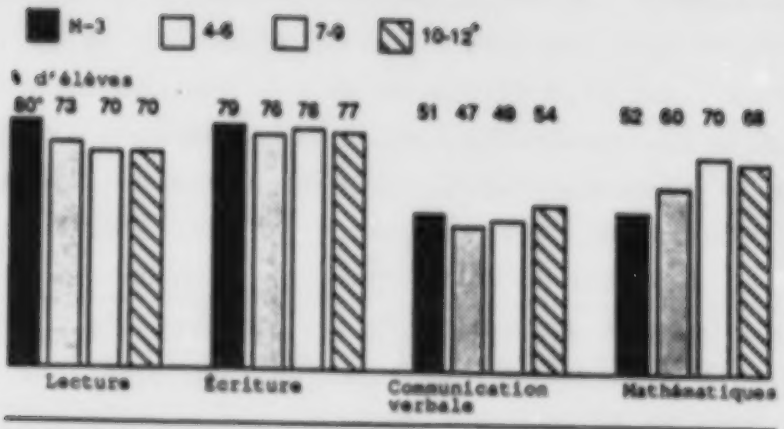
*FIGURE 3.4 : POURCENTAGES D'ÉLÈVES ÉPROUVANT DE LA DIFFICULTÉ À MAÎTRISER LES COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION DANS UNE CLASSE DONNÉE, INDIQUÉS PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT, SELON L'ANNÉE D'ÉTUDES*




* Comprend le personnel enseignant donnant des cours préuniversitaires de l'Ontario (CPO)
* Vingt-neuf pour cent des membres du personnel enseignant de la maternelle à la 3e année ont signalé qu'entre 1 % et 10 % des élèves à qui ils avaient enseigné récemment éprouvaient de la difficulté en matière de compétences de discrimination.

La figure 3.5 donne les domaines dans lesquels les élèves éprouvent de la difficulté à maîtriser les compétences de base, selon l'année d'études. C'est dans les domaines de la lecture et de l'écriture que l'on retrouve les plus forts pourcentages, ceux-ci s'échelonnant de 70 % à 80 %, dans toutes les années d'études (voir la figure 3.5). (Il convient de rappeler que les éducateurs et éducatrices au niveau de la maternelle devaient tenir compte de la maturité pour la lecture et l'écriture plutôt que de la compétence réelle.)

**FIGURE 3.5 : POURCENTAGES D'ÉLÈVES ÉPROUVANT DE LA DIFFICULTÉ À ACQUÉRIR LES COMPÉTENCES DE BASE EN LECTURE, EN ÉCRITURE, EN COMMUNICATION VERBALE ET EN MATHÉMATIQUES, SELON L'ANNÉE D'ÉTUDES**




* Comprend le personnel enseignant donnant des cours préuniversitaires de l'Ontario (CPO)
* Quatre-vingt pour cent des élèves n'arrivant pas à acquérir les compétences de base ont de la difficulté à lire.

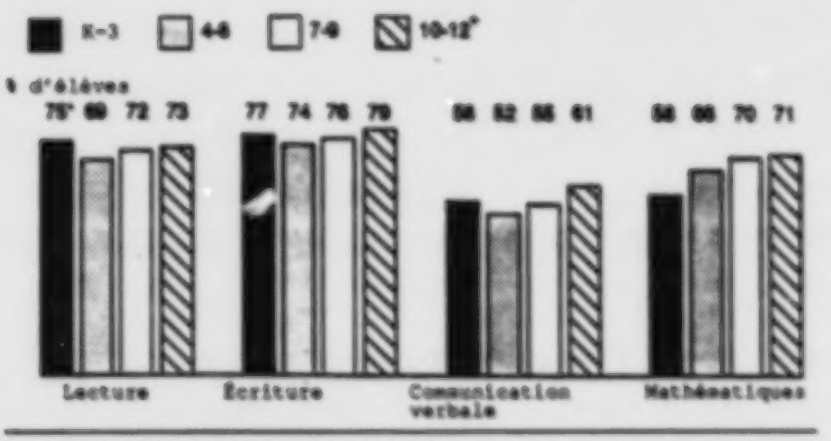
Un fort pourcentage d'élèves d'un niveau supérieur à la 3e année éprouvent de la difficulté dans le domaine du calcul (60 % pour les élèves de la 4e à la 6e année et 68 % pour ceux de la 7e à la 9e année et de la 10e à 12e année. Les problèmes en mathématiques persistent pour de nombreux élèves. D'après certains membres du personnel enseignant, cette situation est attribuable à un problème fondamental en matière de lecture.

> Les élèves ont de plus en plus de difficulté à apprendre à lire et à écrire. Mes élèves ont un blocage en ce qui concerne les mathématiques parce qu'ils ne savent pas lire en français. Le besoin d'une formation adéquate est réel. Ils ont besoin de quelqu'un tout au long de l'année pour les aider à lire.
> (Enseignante, 6e année, Québec)

Le problème au titre de la communication verbale est moindre; les pourcentages fournis par les membres du personnel enseignant vont de 47 % des élèves des classes de la 4e à la 6e année à 54 %, pour ceux des années avancées.

Quant aux compétences de discrimination, les répartitions entre les années d'études et entre les quatre domaines de compétence sont semblables à celles établies pour les compétences de base. C'est dans le domaine de la lecture et de l'écriture qu'ont été signalés les plus forts pourcentages d'élèves éprouvant de la difficulté. Le pourcentage est plus faible en ce qui concerne la communication verbale, mais il représente tout de même la majorité des élèves, alors que de plus en plus d'élèves des années supérieures à la 3e année connaissent des problèmes en mathématiques (voir la figure 3.6). À partir de la 4e année, on constate une légère hausse du nombre d'élèves éprouvant de la difficulté à acquérir les compétences de discrimination en lecture, en écriture, en communication verbale et en mathématiques.

*FIGURE 3.6 : POURCENTAGES D'ÉLÈVES ÉPROUVANT DE LA DIFFICULTÉ À ACQUÉRIR LES COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION EN LECTURE, EN ÉCRITURE, EN COMMUNICATION VERBALE ET EN MATHÉMATIQUES, SELON L'ANNÉE D'ÉTUDES*




- Comprend le personnel enseignant donnant des cours préuniversitaires de l'Ontario (CPO)
- Quatre-vingt pour cent des élèves n'arrivant pas à acquérir les compétences de base ont de la difficulté à lire.

Après avoir répondu aux questions concernant le nombre d'élèves de la classe à laquelle ils avaient enseigné le plus récemment, qui éprouvaient des difficultés d'alphabétisation, les enseignantes et enseignants ont dû choisir un seul élève de cette classe à titre de cas type. Nous appellerons ces élèves les «élèves types». Plus de

80 % des enseignantes et enseignants ont déclaré qu'ils fondaient principalement leur évaluation du degré d'alphabétisme de ces élèves sur l'observation de leur rendement en classe (voir le tableau D-7 à l'annexe D). Au Québec, on a tendance à se fonder un peu plus sur des tests.

Le tableau 3.4 répartit, selon le sexe, les élèves types éprouvant des difficultés en matière de compétences de base et de compétences de discrimination.

**TABLEAU 3.4 : ÉLÈVES TYPES QUI ÉPROUVENT DES DIFFICULTÉS EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE ET DE COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION, SELON LE SEXE**

| SEXE | NIVEAU DE DIFFICULTÉ | | | |
|---|---|---|---|---|
| | COMPÉTENCES DE BASE | | COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION | |
| | nombre | % | nombre | % |
| Garçons | 2 956 | 70 | 2 250 | 58 |
| Filles | 1 237 | 30 | 1 615 | 42 |
| Total | 4 193 | 100 | 3 865 | 100 |

Selon les membres du personnel enseignant, plus de garçons que de filles éprouvent des difficultés sur le plan des compétences de base, ce qui est conforme à la situation que l'on retrouve au secondaire où plus de garçons obtiennent des notes faibles par rapport aux filles (King, 1986, p. 55; King, Warren, Michalski et Peart, 1988, dossiers; King et Peart, 1990, dossiers). Il a en outre été mentionné que les garçons étaient considérés comme éprouvant plus de difficultés d'apprentissage que les filles (Maccoby et Jacklin, 1974). L'écart rétrécit dans une certaine mesure lorsqu'il est question des compétences de discrimination, mais il y a encore plus de garçons que de filles, qui éprouvent de la difficulté à maîtriser des compétences plus complexes, d'après le personnel enseignant.

L'âge de la plupart des élèves types correspond à la moyenne existant pour leur année d'études, ce qui est le cas de 71 % de ceux qui éprouvent de la difficulté en matière de connaissances de base et de 76 % de ceux ayant des problèmes à maîtriser les compétences de discrimination (voir le tableau D-8 à l'annexe D). Seulement 5 % des élèves types étaient plus jeunes que la moyenne et un quart à un cinquième d'entre eux étaient plus âgés (24 % : compétences de base; 20 % : compétences de discrimination). Il semble qu'en Ontario plus que dans les autres régions, on essaie de garder les élèves qui éprouvent des difficultés d'alphabétisation avec des camarades du même âge qu'eux. Le pourcentage d'élèves plus âgés est donc beaucoup plus faible, soit 16 % par rapport à 24 %, 25 % et 28 % pour les trois autres régions allant de l'Ouest à l'Est.

À titre d'indication de la situation socio-économique des élèves, nous avons demandé au personnel enseignant de décrire la nature de l'emploi des parents des élèves types. Certains enseignantes et enseignants n'ont pu fournir ce renseignement et certains ont sauté la question. Le tableau 3.5 indique l'emploi (occupation) du père ou de la mère, selon celui qui se situe au niveau socio-économique le plus élevé, d'après les réponses du personnel enseignant.

**TABLEAU 3.5 : POURCENTAGES D'ÉLÈVES TYPES, SELON L'OCCUPATION DES PARENTS**

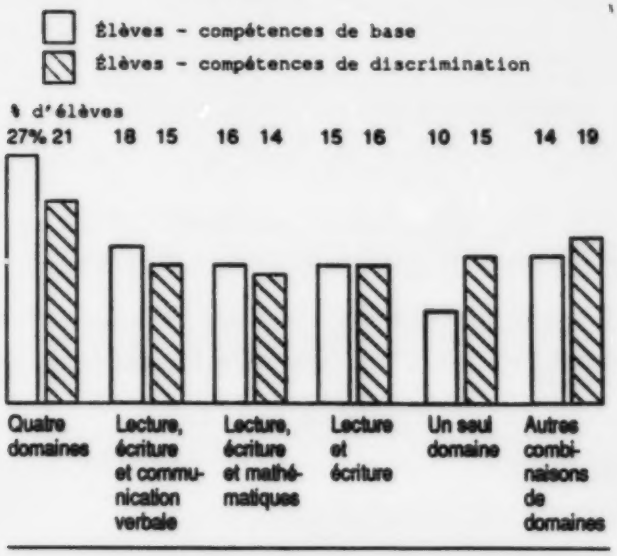
| OCCUPATION DU PÈRE OU DE LA MÈRE* | NIVEAU DE DIFFICULTÉ | |
|---|---|---|
| | COMPÉTENCES DE BASE | COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION |
| Ouvrier-ère non spécialisé-e | 33 % | 29 % |
| Ouvrier-ère spécialisé-e | 21 | 23 |
| Col blanc | 6 | 7 |
| Professionnel-le/cadre | 6 | 7 |
| Chômeur-euse | 4 | 3 |
| Autre. Ne sais pas. | 30 | 31 |

* La catégorie professionnelle correspondant à la classe sociale la plus élevée a été retenue.

C'est dans la catégorie des ouvrières et ouvriers non spécialisés que se retrouvent le plus grand nombre de parents d'élèves ayant de la difficulté, tant sur le plan des compétences de base (33 %) que sur celui des compétences de discrimination (29 %). Vient ensuite la catégorie des ouvrières et ouvriers spécialisés où les pourcentages sont de 21 % et de 23 %. La catégorie des professionnels et des cadres, ainsi que celle des cols blancs, forment les groupes les plus petits avec des pourcentages de 6 % et de 7 %. L'écart entre les données des régions est significatif (voir le tableau D-9 à l'annexe D).

La figure 3.7 indique les domaines dans lesquels les élèves types éprouvent de la difficulté. De forts pourcentages d'élèves ont de la difficulté dans les quatre domaines, soit en lecture, en écriture, en communication verbale et en mathématiques (27 % : compétences de base; 21 % : compétences de discrimination). Même si la lecture et l'écriture semblent être les seuls domaines dans lesquels 15 % des élèves ayant de la difficulté en matière de compétences de base et 16 % de ceux qui éprouvent de la difficulté en matière de compétences de discrimination ont des problèmes, on constate, si l'on associe ces deux domaines aux autres où les élèves sont faibles, que la lecture et l'écriture posent de la difficulté à la grande majorité des élèves types. De plus, la gamme des problèmes en matière d'alphabétisation qu'éprouvent certains élèves est probablement supérieure à ce qui est mentionné ici parce que certains membres du personnel enseignant n'étaient pas en mesure de se prononcer sur les problèmes qu'avaient les élèves dans les matières qui ne relevaient pas d'eux. Par exemple, les enseignantes et enseignants de cours d'anglais ont préféré ne pas faire de remarques sur les problèmes qu'éprouvaient les élèves en mathématiques.

**FIGURE 3.7 : ÉLÈVES TYPES, SELON LA NATURE DU PROBLÈME**




Les problèmes qu'éprouvent les élèves types dans les quatre domaines d'alphabétisation suivent les mêmes variations que celles établies par l'analyse susmentionnée portant sur l'ensemble de la classe (voir la figure 3.5 à la page 45 et la figure 3.6 à la page 46 pour les variations et le tableau D-10 à l'annexe D pour les données sur les élèves types).

L'analyse des données régionales a révélé des différences statistiquement significatives au chapitre de la communication verbale chez les élèves qui ont de la difficulté en matière de compétences de discrimination. Sept pour cent de moins d'enseignantes et enseignants du Québec, par rapport aux autres régions, ont perçu des problèmes de communication verbale (voir le tableau D-10 à l'annexe D). De fait, plus des deux cinquièmes des membres du personnel enseignant de l'ensemble des régions estiment que la communication verbale est un point fort chez les élèves qui éprouvent des difficultés, tant au chapitre des compétences de base que des compétences de discrimination. Fait intéressant, les

mathématiques ont aussi été perçues comme étant un point fort par environ le tiers des membres du personnel enseignant de toutes les régions (voir le tableau D-11 à l'annexe D).

## E. LES FACTEURS NUISANT À L'ALPHABÉTISATION

Qu'est-ce qui influe sur l'alphabétisation de nos élèves? Comment se développent les problèmes dans ce domaine? Une enseignante de 3e année, à Terre-Neuve, nous donne son point de vue.

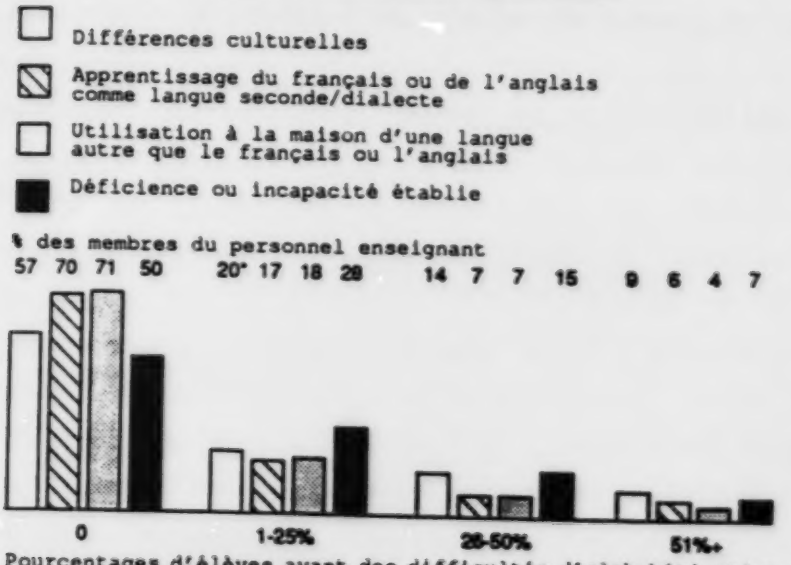
> À leur arrivée à l'école, à cinq ans, les enfants ont atteint divers stades de développement. Ceux-ci varient presque autant que le nombre d'enfants. Les enfants sont répartis dans des classes où ils auront à suivre un programme d'études. On s'attend à ce qu'ils maîtrisent les différents concepts avant la fin de l'année. Bien entendu, certains enfants sont plus doués sur le plan intellectuel que d'autres. Il faut reconnaître cette réalité. Certains ont acquis avant d'entrer à l'école des connaissances générales plus vastes que d'autres. Certains enfants n'ont jamais, croyez-le ou non, entendu quelqu'un leur lire un livre avant d'entrer à la maternelle. Une fois la maternelle terminée, les enfants passent à la classe suivante, où le programme est un peu plus difficile. Chaque année, naturellement, le programme linguistique est de plus en plus poussé et, chaque année, les enfants qui sont d'un milieu défavorisé, qui sont moins doués ou qui, pour une autre raison - peut-être n'ont-ils pas l'attention personnelle nécessaire à l'école - ne parviennent pas à maîtriser les concepts dont ils ont besoin au cours des premières années de leur programme scolaire, prennent de plus en plus de retard sur leurs camarades plus «favorisés». Leur programme linguistique devient une source de frustration pour eux, car ils sont maintenant incapables d'accomplir le travail qu'exige leur programme d'études.

Le personnel enseignant s'est prononcé au sujet des facteurs qui nuisent à l'alphabétisation de leurs élèves en répondant à des questions ouvertes et fermées. Nous avons analysé leurs réponses relatives à tous les élèves de la classe éprouvant des difficultés d'alphabétisation à qui ils avaient enseigné plus récemment, ainsi que celles se rapportant à l'élève type choisi parmi eux.

Divers écrits traitent du lien qui existe entre les problèmes d'alphabétisation et des facteurs tels qu'un milieu culturel et

linguistique différent de celui du groupe majoritaire, des difficultés d'apprentissage et le placement dans une classe d'enfants en difficulté (p. ex. Gilliss, 1988; Séminaire international sur l'alphabétisation, 1987; Pallas, Natriello, et McDill, 1989). Ces données, qui concordent avec celles que nous avons obtenues au cours des entrevues auxquelles des enseignantes et enseignants de tout le pays ont participé, ont servi à élaborer les questions fermées du questionnaire. Le personnel enseignant devait indiquer le nombre d'élèves qui éprouvaient des problèmes d'alphabétisation en raison de facteurs tels que les différences culturelles, l'utilisation d'une autre langue que le français ou l'anglais à la maison, l'apprentissage du français ou de l'anglais en tant que langue seconde ou le fait que la langue maternelle de l'élève soit une forme dialectale du français ou de l'anglais ou encore le fait de souffrir d'une déficience ou d'une incapacité formellement établie. La figure 3.8 donne les pourcentages fournis par les enseignantes et enseignants relativement aux élèves dont l'alphabétisation est gênée par des différences culturelles, l'apprentissage du français ou de l'anglais en tant que langue seconde, le fait que leur langue maternelle est une forme dialectale du français ou de l'anglais, l'utilisation à la maison d'une langue autre que l'anglais ou le français ou par une déficience ou une incapacité formellement établie.

***FIGURE 3.8 : POURCENTAGES D'ÉLÈVES DONT L'ALPHABÉTISATION EST GÊNÉE PAR DIVERS FACTEURS, SELON LE PERSONNEL ENSEIGNANT***




* Vingt pour cent des membres du personnel enseignant ont déclaré que le milieu culturel est un des facteurs qui contribuent aux problèmes qu'éprouvent entre 1 % et 25 % de leurs élèves ayant des difficultés d'alphabétisation.

Dans bien des cas, ces facteurs sont interdépendants. Selon les enseignantes et enseignants, ils influent sur l'alphabétisation d'une grande partie des élèves du Canada. Près du quart d'entre eux sont d'avis que les différences culturelles ont nui à l'alphabétisation d'au moins 26 % des élèves de leurs classes ayant des problèmes d'alphabétisation. (Jusqu'à 9 % d'entre eux estiment que c'est le cas pour plus de la moitié de ces élèves.) Plus d'un cinquième des enseignantes et enseignants ont déclaré qu'une déficience ou une incapacité nuisait à l'alphabétisation de plus du quart des élèves ayant des problèmes. Trente pour cent des membres du personnel enseignant ont indiqué que le fait que la langue maternelle de l'enfant ne soit pas le français ou l'anglais ou soit une forme dialectale de l'une de ces langues nuit à l'alphabétisation des élèves qui ont des problèmes. Treize pour cent d'entre eux sont d'avis que c'est le cas de plus d'un quart de ces élèves. D'après 11 % des membres du personnel enseignant, l'alphabétisation

de plus du quart de leurs élèves qui éprouvent de la difficulté à acquérir des compétences de base est gênée par l'utilisation à la maison d'une langue autre que le français et l'anglais.

Dans certaines villes du Canada, l'anglais et le français ne sont pas la langue maternelle d'un grand nombre d'élèves. Ainsi, un sondage portant sur les élèves du secondaire effectué en 1987 par le Toronto Board of Education (Conseil scolaire de Toronto) (Cheng, Tsuji, Yau et Ziegler, 1989) a révélé que la langue maternelle du tiers des élèves n'était pas l'anglais. D'après un autre sondage, réalisé cette fois-ci par le Vancouver School Board (Conseil scolaire de Vancouver), 47 % de la population scolaire du district était admissible aux cours d'anglais comme langue seconde (Reid, 1988). En outre, les enseignantes et enseignants de Vancouver ont estimé que 12 % des élèves reçoivent moins d'aide sur le plan linguistique que ce dont ils ont besoin.

> D'une certaine manière, il semble ridicule de parler de l'alphabétisme ou de l'analphabétisme des néo-Canadiens. Je veux dire... cela semble simpliste. D'autre part, nous ne pouvons ignorer la question parce qu'elle pose un vrai problème... un défi réel à la profession enseignante.
> (Membre du personnel enseignant, 3e-4e année, Colombie-Britannique)

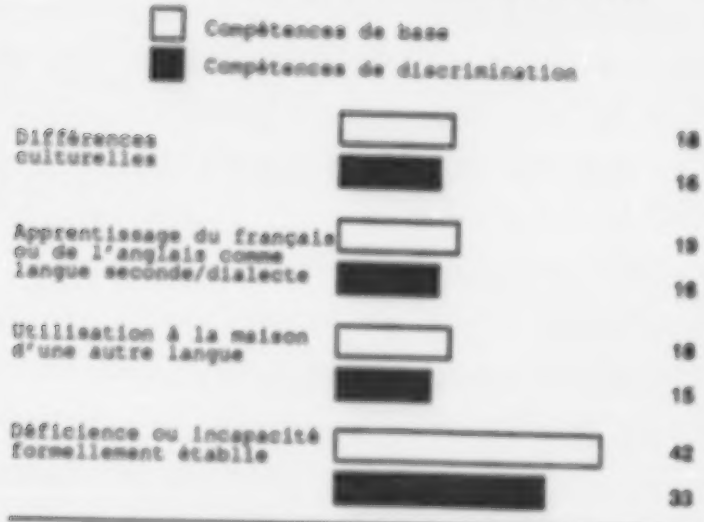
> Les parents d'élèves nouvellement arrivés au pays ont souvent de la difficulté à comprendre leurs enfants, ce qui ne facilite pas le processus d'apprentissage.
> (Enseignante de cours d'anglais langue seconde, 9e année, Ontario)

Outre la préoccupation qu'ils ont exprimée au sujet des jeunes néo-Canadiens, les membres du personnel enseignant ont signalé l'importance des programmes d'anglais comme langue seconde pour les autochtones.

> Les cours d'anglais comme langue seconde destinés aux autochtones sont insuffisants. Nous avons surtout des classes spéciales, mais le problème relève souvent de l'interférence linguistique et non d'une difficulté d'apprentissage.
> (Coordonnateur de l'éducation pour autochtones, en Colombie-Britannique)

Nous avons poussé plus loin l'examen de ces facteurs en interrogeant les enseignantes et enseignants au sujet des élèves types. Les résultats ont fait ressortir davantage l'importance qu'ont les différences linguistiques et culturelles et, particulièrement, l'existence d'une déficience ou d'une incapacité pouvant nuire à l'alphabétisation (voir la figure 3.9).

***FIGURE 3.9 : ÉLÈVES TYPES, SELON LES FACTEURS IMPLIQUANT SUR L'ALPHABÉTISATION***




* Chaque élément doit être analysé séparément car le personnel enseignant peut avoir coché plus d'une catégorie pour le même élève. Dans bien des cas, aucune catégorie ne correspondait à la situation de l'élève.

Dans le cas des élèves types éprouvant de la difficulté en matière de compétences de base, le personnel enseignant a jugé que les différences culturelles nuisaient à l'alphabétisation de 18 % d'entre eux, comparativement à 19 % lorsque le français ou l'anglais n'est pas la langue maternelle ou que celle-ci est une forme dialectale du français ou de l'anglais et à 42 % dans les cas de déficience ou d'incapacité. Pour leur part, les élèves ayant des problèmes au chapitre des compétences de discrimination sont touchés par ces facteurs dans des proportions légèrement inférieures.

Les données régionales sur les élèves qui ne parlent ni l'une ni l'autre des deux langues officielles à la maison présentent des différences significatives (voir le tableau 3.6). En Ontario et dans l'Ouest, environ le quart des élèves qui éprouvent des difficultés à acquérir les compétences de base et un cinquième de ceux qui ont des problèmes en matière de compétences de discrimination ne parlent pas l'anglais à la maison. Ces proportions varient légèrement pour le Québec où les réponses portent sur d'autres langues que le français. Les enseignantes et enseignants de cette province ont indiqué que les élèves qui éprouvent de la difficulté sur le plan des compétences de base ou sur celui des compétences de discrimination ne parlent pas le français à la maison dans des proportions de 19 % et 13 %, respectivement. On constate toutefois une différence marquée entre les données provenant des provinces de l'Atlantique et celles des autres régions. Seulement 6 % et 5 % respectivement des élèves des provinces de l'Atlantique qui éprouvent de la difficulté en matière de compétences de base ou de compétences de discrimination parlent une langue autre que l'anglais à la maison. Il semble que le personnel enseignant de la région de l'Atlantique n'ait pas jugé que ce facteur contribuait grandement aux problèmes d'alphabétisation. Cette situation est une conséquence logique du fait que les provinces de l'Atlantique reçoivent moins d'immigrants que le reste du Canada; par exemple, en 1989, seulement 1,6 % des immigrants se sont établis dans la région de l'Atlantique (Emploi et Immigration Canada, 1990).

**TABLEAU 3.6 : ÉLÈVES QUI ONT DES DIFFICULTÉS D'ALPHABÉTISATION PARCE QU'ILS PARLENT UNE LANGUE AUTRE QUE L'ANGLAIS (LE FRANÇAIS) À LA MAISON, SELON LA RÉGION ET POUR L'ENSEMBLE DU CANADA**

| | NIVEAU DE DIFFICULTÉ | | | |
|---|---|---|---|---|
| | COMPÉTENCES DE BASE | | COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION | |
| | OUI | NON | OUI | NON |
| Ouest du Canada | 24 | 76 | 21 | 79 |
| Ontario | 26 | 74 | 21 | 79 |
| Québec | 19 | 81 | 13 | 87 |
| Région de l'Atlantique | 6 | 94 | 5 | 95 |
| Canada | 19 | 81 | 16 | 84 |

$p < 0,01$

D'après les statistiques publiées récemment par Troubles d'apprentissage - Association canadienne, jusqu'à 30 % des personnes considérées comme analphabètes souffriraient de difficultés d'apprentissage (Association canadienne d'aide à l'enfance en difficulté, 1990). Quarante-deux pour cent des membres du personnel enseignant qui ont participé à la présente enquête et qui ont fourni des données sur un élève ayant des difficultés d'alphabétisation en matière de compétences de base ont déclaré qu'il avait été formellement établi que l'élève en question souffrait d'une déficience ou d'une incapacité diagnostiquée. D'après notre analyse des données sur les élèves types souffrant d'une déficience ou d'une incapacité établie, plus de la moitié de ces élèves éprouvant des problèmes en matière de compétences de base et de compétences de discrimination ont des difficultés d'apprentissage (voir le tableau 3.7). Quelques enseignantes et enseignants ont insisté sur le fait que leurs classes comptaient de nombreux élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Ma classe se compose principalement d'élèves en difficulté d'apprentissage. Pour que ces élèves deviennent alphabètes, il faudra apporter de nombreux changements au système d'enseignement : changements d'attitude de la part du corps enseignant, modification de l'évaluation des programmes d'études et changement des méthodes d'enseignement. (Enseignante du primaire, Terre-Neuve)

**TABLEAU 3.7 : ÉLÈVES TYPES SOUFFRANT D'UNE DÉFICIENCE OU D'UNE INCAPACITÉ ÉTABLIE*, SELON LA DÉFICIENCE OU L'INCAPACITÉ (DONNÉES EXPRIMÉES EN POURCENTAGE)**

| | ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS | |
|---|---|---|
| | COMPÉTENCES DE BASE | COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION |
| Handicapés visuels | 3 | 2 |
| Handicapés auditifs | 7 | 10 |
| Perturbés affectifs/atteints de troubles de comportement | 12 | 14 |
| Handicapés mentaux | 6 | 4 |
| En difficulté d'apprentissage | 56 | 52 |
| Plus d'un des éléments ci-dessus | 8 | 9 |
| Autres (p. ex. handicapés physiques, attention insuffisante) | 8 | 9 |
| Total | 100 | 100 |

* Les élèves souffrant d'une déficience ou d'une incapacité représentent 42 % des élèves types éprouvant des difficultés en matière de compétences de base (n = 1 588) et 33 % de ceux qui ont des problèmes sur le plan des compétences de discrimination (n = 1 276).

Nous avons demandé aux enseignantes et enseignants, au moyen d'une question ouverte, d'indiquer tous les facteurs autres que le milieu culturel, les antécédents linguistiques et une déficience ou incapacité établie qui, à leur avis, nuisaient à l'alphabétisation de leurs élèves types. Nous avons prélevé un échantillon (500 questionnaires) et analysé les réponses. Le tableau 3.8 liste les «autres facteurs» qui ont été mentionnés le plus souvent relativement aux élèves de la catégorie des compétences de base et de celle des compétences de discrimination.

**TABLEAU 3.8 : AUTRES FACTEURS* QUI, SELON LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS, NUISENT À L'ALPHABÉTISATION DES ÉLÈVES TYPES**

Milieu familial
- instabilité de la famille
- manque de ressources ou de stimulation
- manque d'appui ou d'encouragement
- faible niveau d'alphabétisme ou de scolarité des parents
- peu d'importance accordée par les parents à l'alphabétisation et à l'instruction

Facteurs socio-affectifs
- faible estime de soi-même
- timidité ou introversion
- troubles comportementaux

Dépistage et intervention tardifs

* Facteurs autres que le milieu culturel, le fait de ne pas parler le français ou l'anglais comme langue maternelle ou de parler une forme dialectale de ces langues et une déficience ou incapacité établie.

Parmi les autres facteurs mentionnés par le personnel enseignant, ceux qui reviennent le plus souvent sont le milieu familial, les facteurs socio-affectifs et le dépistage et l'intervention tardifs. Encore une fois, ces facteurs ne sont pas isolés. Il semblerait toutefois que plus il y a de facteurs qui entrent en jeu, plus le risque est grand qu'un enfant ou un jeune éprouve des difficultés d'alphabétisation.

> Bon nombre de nos élèves arrivent à l'école tellement préoccupés par ce qui ce passe à la maison (scènes de ménage, manque de sommeil, crainte de violences physiques ou d'agression émotive, manque de vêtements adéquats) qu'il leur est absolument impossible d'absorber et de retenir les connaissances dont ils ont besoin pour devenir des alphabètes fonctionnels.
> (Enseignante, 2e année, Yukon)

> De nombreux facteurs influent sur l'alphabétisation. Mentionnons, entre autres, les foyers brisés (les parents consacrent peu de temps à faire la lecture et à parler à leurs enfants), l'ignorance et l'analphabétisme des parents, le fait que les enfants soient victimes de violences physiques et d'agression émotive et qu'ils souffrent d'une mauvaise alimentation et d'un manque de sommeil et le peu d'importance qu'accordent certains parents à l'instruction, attitude qu'ils transmettent à leurs enfants. (Enseignante, 2e année, Québec)

> D'après moi, l'alphabétisation commence tôt. Il faudrait insister davantage sur l'alphabétisation des jeunes enfants et essayer de corriger les problèmes dès qu'ils se posent. (Enseignante, 2e année, Terre-Neuve)

Bref, le personnel enseignant a énuméré de nombreux facteurs influant sur l'alphabétisation. Des normes et valeurs culturelles qui varient entre les classes sociales et les groupes ethniques qui ne font pas partie du groupe francophone ou anglophone prédominant, l'apprentissage d'une nouvelle langue, le fait de souffrir d'une incapacité, les facteurs relatifs au milieu familial, les problèmes socio-affectifs des élèves, et le dépistage tardif des problèmes par le système scolaire, ainsi que le défaut d'y remédier, tous ces facteurs nuisent à l'alphabétisation des élèves canadiens. Les enseignantes et enseignants continuent d'essayer de dépister les problèmes et d'intervenir plus rapidement. Mais quelles sont les interventions et les stratégies les plus efficaces? Les ressources dont nous disposons à cette fin sont-elles suffisantes? Dans le chapitre qui suit, nous présenterons le point de vue du corps enseignant sur ces questions. Si nous allions au-delà de ce qui a été exprimé par les enseignantes et enseignants, nous dirions que :

> La profession enseignante doit se sensibiliser davantage au milieu familial et social des élèves et ce, tant pour comprendre les problèmes qu'ils suscitent en ce qui concerne leur rendement scolaire, que pour tirer parti des forces des familles et des collectivités en vue de renforcer l'éducation des enfants.
> (Pallas, Natriello, et McDill, 1989)

Si de nombreux membres du personnel enseignant ont mentionné à plusieurs reprises la nécessité d'accroître la participation des parents de leurs élèves, seulement quelques-uns d'entre eux ont parlé de la nécessité pour le monde scolaire de tenir compte davantage du milieu familial et d'y jouer un rôle plus actif dans un esprit de collaboration.

> Il faut sensibiliser les parents et les intervenants à l'importance du développement précoce du langage chez les enfants et leur donner la possibilité d'y participer.
> (Enseignante, 3e année, Manitoba)

> Il faut encourager les parents à donner aux enfants, dès leur tendre enfance, l'occasion de lire de bons livres. Il faudrait établir dans toutes les classes du primaire un programme de lecture au foyer. Le programme, auquel participeraient les parents, les élèves et le personnel enseignant, devrait être positif, stimulant et amusant. (Enseignant, 2e à 5e année, Alberta)

> Dans le domaine de l'alphabétisation, ce sont les parents qui jouent le premier rôle. Ils doivent y être sensibilisés afin d'arriver au meilleur résultat possible. (Enseignante, 5e année, Alberta)

Le programme «Parents-as-Partners» (Shuttleworth, 1986), qui a été mis en oeuvre dans la ville de York, en Ontario, reconnaît l'apport positif à l'alphabétisation que peuvent fournir les parents. Certains membres du personnel enseignant du Canada ont déclaré avoir fait certaines tentatives dans ce sens, mais rien ne semble avoir été essayé sur une grande échelle. Le programme amène les parents à lire avec leurs enfants, prévoit des visites au foyer et met certaines ressources à la disposition des enfants d'âge préscolaire. Les avantages du programme sont, entre autres,

1. une amélioration des aptitudes à lire et à écrire et, tout particulièrement, une plus grande satisfaction à lire;

2. une amélioration des rapports entre les parents et les membres du personnel enseignant - un changement d'attitude et de perception, tant chez les parents que chez le personnel enseignant, a engendré une meilleure collaboration et un appui plus marqué à l'égard de l'enfant et du programme;

3. une augmentation radicale du nombre des prêts dans les bibliothèques scolaires et communautaires (p. 43).

## F. DÉFINITIONS DE L'ALPHABÉTISATION DONNÉES PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT ET LA DIRECTION DES ÉCOLES

On trouvera ci-dessous certaines définitions de l'alphabétisation données par les membres du personnel enseignant et les directeurs et directrices d'écoles. D'après eux, «alphabétisation» signifie :

> Savoir lire et écrire conformément à une norme établie par le système d'enseignement. (Enseignant en études sociales, 11e année, Colombie-Britannique)

Savoir lire et écrire mieux qu'au niveau de la 6e année au moins. (Enseignante, 3e et 4e années, Alberta)

Être en mesure de comprendre une tâche, une situation ou un mode de vie particuliers et de s'y adapter. Une personne dont le niveau d'alphabétisme dans le domaine médical est très élevé peut être tout à fait analphabète dans le domaine de l'agriculture.
(Enseignante chargée de l'enfance en difficulté, Saskatchewan)

Savoir lire, écrire et s'exprimer de façon à accomplir sans difficulté les tâches normales de la vie de tous les jours, c'est-à-dire cuisiner, voyager, faire la lecture à ses enfants, etc.
(Enseignant de cours d'anglais, 7e année, Nouvelle-Écosse)

Être assez compétent pour se servir utilement des imprimés de façon à pouvoir recevoir ou expédier un message écrit significatif.
(Enseignante, 4e année, Ontario)

Savoir lire, comprendre, réagir aux écrits, écrire, s'exprimer et développer des idées.
(Enseignante, 3e année, Île-du-Prince-Édouard)

Comme nous l'avons déjà expliqué, les membres du personnel enseignant ont répondu aux questions sur l'alphabétisation de leurs élèves en fonction du Guide de l'alphabétisation qui leur a été fourni avec le questionnaire. Dans une autre section du questionnaire, nous leur avons demandé de fournir leurs propres définitions. Il en fut de même pour les directeurs et directrices d'écoles, dans le court questionnaire qui leur était destiné. Les exemples présentés ci-dessus sont représentatifs des définitions données par le personnel enseignant et le personnel de direction. De façon générale, les définitions se répartissent en trois catégories. La première se signale par sa nature absolue, c'est-à-dire que l'on mentionne presque invariablement dans la définition un ensemble de critères, par exemple, l'atteinte d'un certain niveau de scolarité. Une minorité d'enseignantes et d'enseignants, de directeurs et de directrices d'école étaient d'avis qu'une norme absolue s'appliquait à l'alphabétisation. Les deux premiers exemples en témoignent. La deuxième définition, qui est la plus populaire de toutes, est axée

sur l'élément fonctionnel. Les troisième et quatrième exemples montrent comment ce type de définition met l'accent sur la capacité d'exécuter certaines tâches ou fonctions générales pour «survivre» dans la société. Enfin, comme l'indiquent les cinquième et sixième exemples, on trouve une troisième catégorie qui comprend les définitions établies par un petit nombre d'enseignantes et d'enseignants qui ont parlé de l'acquisition de compétences dépassant le niveau élémentaire de façon à inclure les processus mentaux plus complexes.

Les définitions fournies par le personnel enseignant et le personnel de direction englobent une vaste gamme de modes de communication : l'écoute, l'expression verbale, l'écriture, le calcul (les mathématiques), les arts visuels et la technologie. L'écriture et la lecture sont toutefois ceux qui ont été mentionnés le plus souvent.

Il semble que l'interprétation du mot «alphabétisation» par le personnel enseignant et le personnel de direction varie considérablement. Toutefois, dans la plupart des cas, la définition retenue est axée sur l'élément fonctionnel et se rapproche de la définition de l'alphabétisation fonctionnelle proposée par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants qui se lit ainsi :

> L'alphabétisation fonctionnelle correspond à la capacité d'une personne de lire et d'utiliser les documents imprimés et les renseignements écrits pour mener une vie productive dans la société. Les alphabètes fonctionnels sont capables
>
> - de lire et d'interpréter de la prose comme celle que l'on retrouve dans les articles de journaux, dans les revues et les livres
> - de reconnaître et d'utiliser les renseignements contenus dans des documents tels que des formulaires, des tableaux et des index

- d'appliquer des opérations numériques à des renseignements qui se trouvent dans les carnets de chèque, les menus, les annonces publicitaires et des documents semblables.
(Dépliant de la FCE intitulé *Énoncé de principe sur l'alphabétisation fonctionnelle*)

Un membre du personnel enseignant a présenté le raisonnement suivant en ce qui concerne la définition de l'alphabétisation fonctionnelle.

> Selon l'Unesco, un analphabète est une personne qui a moins de neuf années de scolarité. Si nous retenons cette définition, un Canadien sur six est analphabète, ce qui laisse entendre, dans une certaine mesure, que les personnes qui font partie de ce groupe sont absolument incompétentes. Nous savons toutefois que c'est faux. Nous savons que ces gens peuvent se débrouiller dans la vie. C'est tout simplement qu'ils n'ont pas atteint le niveau de scolarité établi par l'Unesco. Savoir lire et écrire assez bien pour évoluer dans la société... prenons un ouvrier... que doit savoir un ouvrier? Il doit savoir remplir une formule de demande d'emploi. Quant à moi, ce niveau d'alphabétisme est suffisant pour permettre à un ouvrier de gagner sa vie. Je connais beaucoup de gens qui ne se sont pas rendus plus loin que la 5e année et qui se débrouillent bien. À mon avis, cela tient au genre d'emploi qu'une personne exerce ou souhaite exercer.
> (Enseignant en histoire, 11e année, Nouvelle-Écosse)

La question fondamentale qui se pose consiste toutefois à savoir quels sont les effets des opinions exprimées par les enseignantes et enseignants en matière d'alphabétisation.

Kirsch et Guthrie (1978) ont étudié les problèmes que pose la définition prévoyant l'atteinte d'un niveau de scolarité prescrit ou la capacité de lire selon le degré de compétence fixé pour une classe en particulier. Les différences entre les personnes qui atteignent certains niveaux de scolarité de même que l'impossibilité de prouver que le fait de lire, même au niveau de la 8e année, garantit le succès dans l'accomplissement des tâches de tous les jours exigeant de la lecture, indiquent que des élèves réputés analphabètes par certains enseignants et enseignantes ont de la difficulté à se débrouiller en dehors du milieu scolaire.

Wells (1987) signale les effets néfastes possibles de la conception fonctionnelle de l'alphabétisation :

> ...à l'heure actuelle, on met généralement l'accent sur l'aspect pratique de l'alphabétisation et ce, pour essayer de régler les problèmes avec lesquels de nombreux enfants des groupes minoritaires et des classes sociales inférieures sont aux prises. On prétend agir ainsi dans le meilleur intérêt des enfants, en vue de les préparer à satisfaire aux exigences auxquelles on prévoit qu'ils auront à faire face une fois qu'ils auront quitté l'école pour évoluer dans le champ plus vaste de la communauté. À mon avis, les tenants de cette opinion font fausse route, car en refusant à ces enfants la possibilité de devenir pleinement alphabètes, on ne peut que perpétuer les désavantages qui affligent déjà ces groupes (p. 121). [Traduction de la FCE]

De Castell, Luke et MacLennan (1986) nous mettent en garde contre l'établissement du niveau d'alphabétisme en fonction de compétences précises qui sont requises dans diverses situations réelles (p. ex. au travail). Cette prédétermination ne tient pas compte de la nature culturelle de l'alphabétisation et ne contribue pas du tout à l'acquisition de compétences de deuxième ordre.

Tierney et Rogers (1986) ont constaté l'efficacité de l'alphabétisation fondée sur la logique fonctionnelle (p. 127), pour ce qui est de favoriser l'usage d'un éventail plus large de stratégies cognitives chez les élèves de 3e année. Les tâches ou les activités qu'accomplissaient les élèves n'étaient cependant pas des tâches prescrites visant un but hypothétique. Elles étaient adaptées à la situation des enfants. L'enseignante ou l'enseignant fournissait l'occasion (par exemple des entretiens avec les élèves et des échanges entre élèves au sujet de leurs expériences dans le domaine de la lecture et de la rédaction) à l'élève de découvrir ses ambitions à l'égard de la lecture et de l'écriture tout en maîtrisant le processus et le produit. Bloome (1986), pour sa part, a insisté sur l'importance de choisir des exercices de lecture et de rédaction permettant aux élèves d'atteindre des objectifs personnels

et communautaires. De cette manière, les élèves dont les antécédents culturels et linguistiques diffèrent de ceux du groupe majoritaire accomplissent des tâches qui ont un sens pour eux et qui servent leurs objectifs de communication. La conception qu'a l'enseignante ou l'enseignant de l'alphabétisation peut influer sur l'alphabétisation des élèves en ce sens qu'elle a des effets sur le milieu d'apprentissage et sur le programme éducatif offert. Bloome (1986) explique que :

> ...les chercheurs envisagent maintenant la lecture et l'écriture autrement. À leur avis, l'alphabétisation déborde maintenant l'aspect quantitatif pour mettre l'accent davantage sur la définition, l'utilisation et la collectivité (p. 75).

Les enseignantes et enseignants ont mentionné la diversité des antécédents et des besoins des élèves. Pour être en mesure de fournir des occasions d'apprentissage qui tiennent compte de cette diversité, certains membres du corps enseignant doivent mieux comprendre la complexité de l'alphabétisation et du rapport qui existe entre l'alphabétisation, l'apprentissage et l'enseignement. Voici ce qu'ont déclaré des membres du personnel enseignant :

> Les élèves sont capables de décoder, mais pas d'établir des liens entre les mots ou de les analyser pour en tirer des conclusions. Tout le personnel enseignant devrait viser à rendre les élèves plus aptes à accomplir ces opérations complexes. (Enseignant, 7e année, Québec)

> Il faut que le corps enseignant étudie le problème globalement de façon à en arriver à rendre le milieu scolaire stimulant et intéressant.
> (Enseignant en économie, 10e année, Québec)

> J'ai l'impression que nous avons trop insisté sur «la matière» et «le contenu» dans nos écoles, principalement au palier primaire. Quant à moi, l'alphabétisation, dans son sens le plus large, consisterait à faire naître chez tous nos élèves le désir de continuer d'élargir leur base de connaissances actuelles. Le processus de l'apprentissage devrait être amusant et permanent. À mon avis, ce processus est plus important que la mémorisation machinale de connaissances.
> (Enseignante, école maternelle, Saskatchewan)

Dans l'ensemble, je suis d'avis que certains élèves ne parviendront pas à accroître leurs connaissances en lecture et en écriture tant que nous ne serons pas en mesure de leur offrir du matériel et des programmes adaptés à leur vie personnelle.
(Enseignante en histoire, 12e année, Ontario)

## CHAPITRE IV :

# LES STRATÉGIES D'ALPHABÉTISATION

### A. INTRODUCTION

Le progrès de l'alphabétisation témoigne, dans une certaine mesure, de la qualité et de la pertinence des stratégies et des interventions pédagogiques. Le présent chapitre examine les mesures, les stratégies et les ressources humaines auxquelles le corps enseignant a recours, ou qu'il recommande, pour faciliter l'alphabétisation des élèves qui éprouvent de la difficulté. L'enquête visait principalement à déterminer les stratégies jugées efficaces par le personnel enseignant pour faciliter l'alphabétisation des élèves ayant des problèmes en matière de compétences de base. En raison de la longueur du questionnaire, il a été impossible d'étudier en profondeur les méthodes d'alphabétisation appliquées dans le cas des élèves ayant des problèmes à maîtriser les compétences de discrimination. Nous avons toutefois demandé aux membres du personnel enseignant de faire de courtes remarques au sujet des approches jugées efficaces dans ce cas et nous avons tenu compte de leurs réponses.

Nous parlerons aussi des initiatives qui ont été mentionnées par les directeurs et directrices d'écoles ainsi que de la façon dont ceux-ci évaluent le travail de leur personnel en ce qui concerne l'alphabétisation.

Examinons tout d'abord les stratégies et les ressources pédagogiques qui, d'après le personnel enseignant, aident Stéphane, Joanne et Pierre à surmonter leurs difficultés en matière d'alphabétisation (études de cas amorcées au chapitre III, à la page 31).

## B. ÉTUDES DE CAS

### Stéphane, élève de 2e année - 9 ans

L'enseignante de Stéphane présente du matériel d'enrichissement linguistique à tous les élèves de la classe et leur donne de nombreuses occasions de lire des livres de leur choix. Elle prévoit en outre suffisamment de temps pour que les élèves puissent discuter de leurs lectures. La bibliothèque de sa classe comprend beaucoup de livres qui intéressent ses élèves et qui sont susceptibles de les encourager à lire.

Stéphane réagit bien aux exercices linguistiques. Il écrit au sujet de choses qu'il connaît. D'après son enseignante, une des raisons pour lesquelles Stéphane continue d'aimer les livres, c'est, qu'en classe, l'accent est mis sur l'interaction avec les écrits plutôt que sur le simple décodage de mots. Elle déclare que Stéphane accomplit des progrès en lecture et insiste sur l'importance de mettre l'accent sur les progrès et de ne pas devenir frustré par ce qui n'est pas réalisé.

### Joanne, élève de 6e année - 11 ans

L'enseignant de Joanne applique des méthodes plus traditionnelles, par exemple des cours magistraux, l'interrogation et des travaux pratiques ainsi que l'apprentissage coopératif et les discussions entre l'enseignant et les élèves. Chaque jour, les élèves font des exercices de rédaction et ont l'occasion de faire, tant des lectures libres que des lectures imposées. Selon l'enseignant, sa méthode est une combinaison de l'enseignement intégré de la langue et de l'approche axée sur les compétences linguistiques. Il suit des cours d'enseignement intégré de la langue.

L'enseignant a adressé Joanne à un conseiller à cause de son problème comportemental. Grâce à cette mesure, aux rencontres et contacts qu'ont eus le personnel de liaison entre l'école et les parents nourriciers de Joanne et à l'interaction avec le personnel enseignant chargé de l'enfance en difficulté et les auxiliaires pédagogiques, l'enseignant a réussi à aider Joanne à surmonter certains de ses problèmes. Il aurait aimé obtenir en classe l'aide d'un ou d'une auxiliaire pédagogique. Les stratégies jugées efficaces dans le cas de Joanne sont l'enseignement intégré de la langue, l'apprentissage coopératif, les projets de recherche, les exercices de rédaction, tels que la tenue d'un journal, et l'attention personnelle.

### Pierre, élève de 16 ans. Il est en 11e année et suit un cours d'histoire de niveau préuniversitaire.

L'enseignante de Pierre, qui a déjà enseigné au primaire, déclare qu'elle ne fonde pas son enseignement sur les manuels scolaires. Elle est sans cesse à la recherche de matériel convivial et invite ses élèves à consulter une grande variété de ressources dans le cadre de leurs recherches sur des sujets de leur choix. Pour aider les élèves à rédiger, elle a recours à l'intercorrection et aux discussions avec les

élèves. Dans son service, on s'efforce d'intégrer les méthodes d'enseignement qui sont efficaces au palier primaire.

Lorsqu'elle s'est aperçue que Pierre avait de la difficulté à écrire, l'enseignante lui a promis de l'aider à surmonter ce problème. Elle est entrée en communication avec ses parents qui lui ont acheté un ordinateur. L'utilisation du logiciel de traitement de textes lui a permis d'écrire lisiblement. L'enseignante a aussi fait des démarches auprès de l'enseignante chargée de l'enfance en difficulté. Toutefois, étant donné que Pierre n'avait pas été formellement désigné comme un enfant en difficulté, elle n'a pu obtenir d'aide de ce côté. De concert avec l'enseignant des cours d'anglais de Pierre, elle a fait de son mieux pour l'aider. Elle a mis au point une méthode suivant laquelle les élèves rédigent un texte sur un sujet qui les intéresse et lui exposent ensuite leurs idées verbalement. Cette façon de procéder a permis à l'enseignante d'offrir des suggestions et d'évaluer l'apprentissage. Grâce à ce mode d'évaluation combinant l'oral et l'écrit, Pierre s'est senti à l'aise dans la classe et a obtenu du succès dans son cours. L'enseignante a toutefois déclaré qu'il n'avait pas les notes voulues pour s'inscrire à l'université. Elle a décrit sa situation succinctement : «Il y avait trop à faire en trop peu de temps et le problème a été décelé trop tard.»

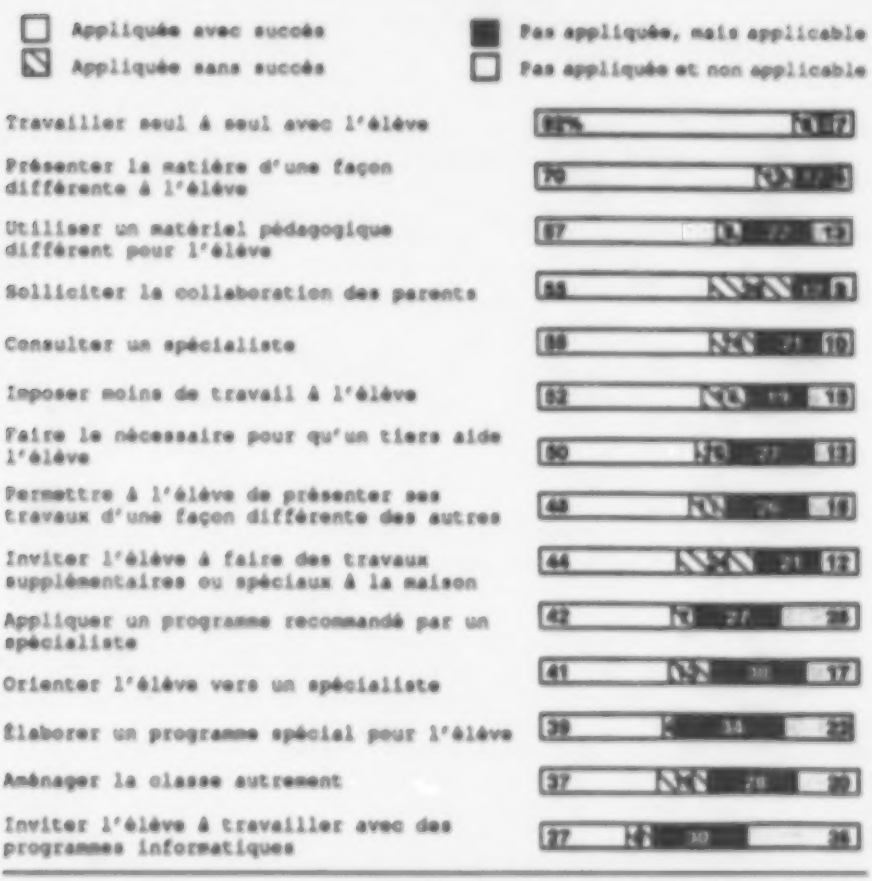
Compte tenu du fait que la plupart des élèves passent une partie, sinon la totalité, de leur journée à l'école dans une classe ordinaire, nous voulions connaître non seulement les stratégies jugées efficaces dans des cas particuliers par le corps enseignant, mais aussi les méthodes et les ressources appliquées à l'ensemble de la classe que les membres du personnel enseignant jugent efficaces dans le cas des élèves qui ont des difficultés d'alphabétisation.

## C. LES MESURES PRISES PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Dans la section qui suit, nous examinons de façon générale les mesures que prennent les membres du personnel enseignant pour aider leurs élèves types à acquérir les compétences de base qui leur manquent. Nous avons demandé aux enseignantes et enseignants d'indiquer les mesures prises ainsi que leur degré d'efficacité. Nous examinerons plus attentivement les stratégies et les ressources humaines dans les sections suivantes.

La figure 4.1 montre les mesures prises par le personnel enseignant et le degré d'efficacité qu'elles ont, d'après ceux-ci, les mesures qui pourraient être prises, mais qui ne l'ont pas été, et les mesures jugées non applicables.

*FIGURE 4.1 : MESURES PRISES DANS LE CAS DES ÉLÈVES TYPES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE (POURCENTAGES DU PERSONNEL ENSEIGNANT)*




Les deux mesures qui reviennent le plus souvent en tant que méthodes appliquées avec succès par 82 % et 70 % des répondants respectivement sont «travailler seul à seul avec l'élève» et «présenter la matière à l'élève d'une façon différente». Les enseignantes et enseignants ont fourni de nombreux exemples des stratégies auxquelles ils ont recours pour présenter la matière de façon diffé-

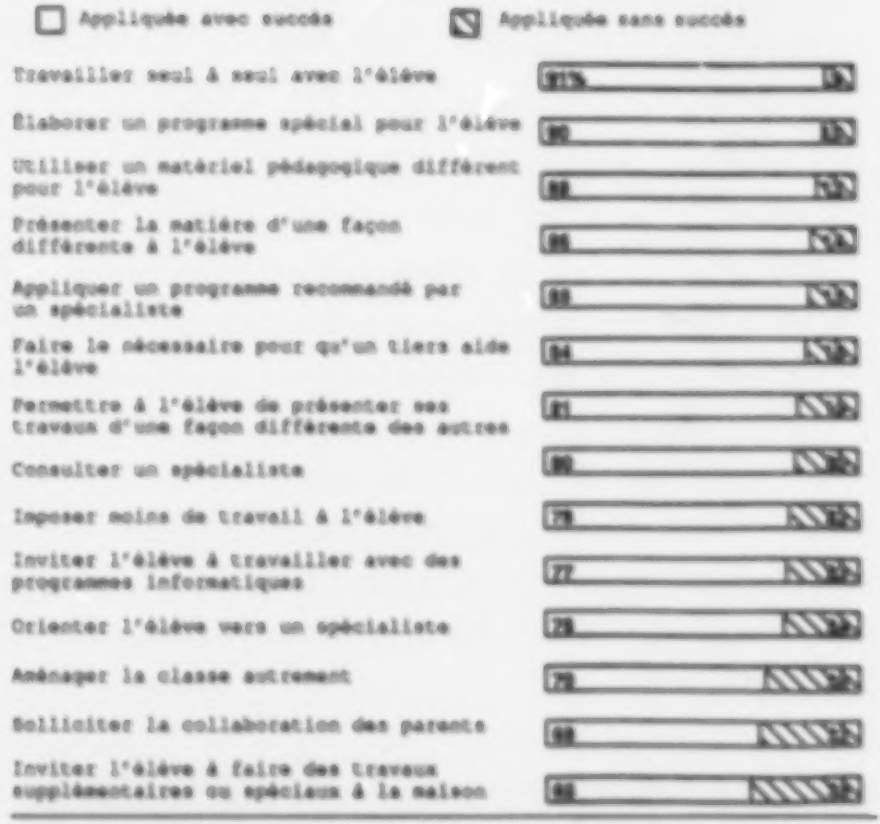
rente et accorder une attention particulière aux élèves : aide verbale au cours des examens, utilisation de matériel multiculturel, présentation d'exposés par des membres de la communauté venant du même milieu ethnique que les élèves, activités d'apprentissage expérientiel, discussions entre l'enseignant et les élèves, enseignement mutuel entre enfants du même âge ou de groupes d'âge différents, apprentissage coopératif, improvisation dramatique et histoires, exercices de manipulation, utilisation d'une grande variété de matériel audiovisuel, tenue d'un journal, enseignement thématique et insistance sur l'interaction de l'élève et avec d'autres. Les exemples que nous venons de mentionner ne sont que quelques-unes des mesures prises pour tenir compte des divers besoins et styles d'apprentissage des élèves; elles démontrent la souplesse, le savoir-faire et la formation dont les membres du personnel enseignant doivent faire preuve pour satisfaire les besoins des élèves.

Les mesures qui ont été mentionnées le plus souvent par les enseignantes et enseignants comme n'étant pas applicables sont les suivantes : «inviter l'élève à travailler avec des programmes informatiques» (36 %), «appliquer un programme recommandé par un spécialiste» (25 %) et «élaborer un programme spécial pour l'élève» (22 %). Il est intéressant de signaler les méthodes qui, jugées applicables par de nombreux enseignants, n'ont pas été appliquées, par exemple «élaborer un programme spécial pour l'élève» (34 %), «inviter l'élève à travailler avec des programmes informatiques» (30 %), «orienter l'élève vers un spécialiste» (30 %), «aménager la classe autrement» (28 %) et «faire le nécessaire pour qu'un tiers aide l'élève» (27 %).

La figure 4.2 est fondée sur une analyse des réponses des enseignantes et enseignants qui ont déclaré avoir pris une mesure

particulière. La plupart des membres du personnel enseignant qui ont choisi de «travailler seul à seul avec l'élève» et d'«élaborer un programme spécial pour l'élève», soit 91 % et 90 % respectivement, ont perçu ces méthodes comme étant favorables à l'amélioration de l'alphabétisme. Au moins 65 % de ceux qui ont mis en application une des quatorze mesures énumérées dans le questionnaire ont jugé qu'elle était efficace. Toutefois, «aménager la classe autrement», «solliciter la collaboration des parents» et «inviter l'élève à faire des travaux supplémentaires ou spéciaux à la maison» ont été jugés des mesures inefficaces dans le cas des élèves types par un tiers des membres du personnel enseignant qui y ont eu recours.

*FIGURE 4.2 : EFFICACITÉ DES MESURES PRISES DANS LE CAS DES ÉLÈVES TYPES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE (POURCENTAGES DU PERSONNEL ENSEIGNANT)*



Ces résultats démontrent que de nombreuses mesures peuvent être prises pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés. D'après les remarques des enseignantes et enseignants, tant dans les questionnaires que pendant les entrevues, certaines mesures sont souvent laissées de côté parce que les ressources pertinentes ne sont pas disponibles ni accessibles, parce qu'il est impossible de les appliquer en raison de contraintes d'organisation, telles que l'horaire ou l'effectif de la classe, ou parce que la formation est insuffisante. Les membres du personnel enseignant ont affirmé que certaines modifications étaient nécessaires pour qu'ils puissent prendre les mesures qu'ils jugent utiles comme outils d'alphabétisation :

> Beaucoup d'élèves pourraient faire des merveilles s'ils recevaient une attention particulière. Tant que le personnel enseignant n'aura pas la marge de manoeuvre nécessaire pour essayer de nouvelles méthodes, faire de nombreuses visites et modifier la structure fondamentale de la «classe», il ne se produira aucun changement.
> (Enseignante-bibliothécaire d'une école secondaire, Ontario)

> Nous avons besoin de financement, dans chaque école, pour pouvoir embaucher à temps plein un ou une orthopédagogue, un ou une auxiliaire pédagogique pour les élèves en difficulté d'apprentissage, un ou une bibliothécaire et réduire le nombre d'élèves par classe.
> (Enseignante, 6e année, Nouvelle-Écosse)

> Auparavant, j'avais 23 ou 24 élèves et 50 minutes d'enseignement, ce qui me laissait du temps pour la correction. Aujourd'hui, j'ai 24 périodes de 75 minutes chacune par semaine et mes classes comptent 31 ou 32 élèves. Il est impossible de corriger 130 compositions françaises qui exigent une trentaine de minutes chacune. J'ai demandé 30 dictionnaires et je ne les ai pas encore reçus. Soixante pour cent des volumes de la bibliothèque sont périmés. Le problème est causé par le rapport élèves/enseignant et les restrictions budgétaires.
> (Enseignant de cours de français, secondaire IV, Québec)

Des situations ne comportant pas de tels obstacles ont aussi été décrites :

> De la maternelle à la 9e année, nous avons des classes à années multiples. Le nombre d'élèves, qui est de 8 à 12 par classe, est le seul avantage que cela comporte. Ceci nous permet d'accorder beaucoup d'attention personnelle aux élèves. Nous exploitons cet avantage au maximum.
> (Enseignant en mathématiques, 9e-12e années, Terre-Neuve)

> Des parents viennent en classe aider les élèves (pas nécessairement ceux qui ont de la difficulté en matière de compétences de base). Je choisis des sujets et des textes qui se rapportent aux domaines d'intérêt réels des élèves pour les cours de lecture et de rédaction. J'évite l'emploi de livres de lecture et de fiches de travail et je mets l'ordinateur à contribution pour les cours de rédaction.
> (Enseignante, 2e année, Colombie-Britannique)

Nous avons demandé aux membres du personnel enseignant de faire de courtes remarques sur les approches et les ressources qui, d'après eux, aidaient les élèves à surmonter leurs difficultés à maîtriser les compétences de discrimination. Nous avons prélevé un échantillon de 500 questionnaires, puis avons analysé les réponses et les avons regroupées en catégories. La réponse la plus fréquente a été l'enseignement individuel et les discussions entre l'élève et l'enseignant. L'intégration d'une grande variété de matériel pédagogique et une modification du mode de présentation ont aussi été mentionnées fréquemment. Parmi les autres moyens recommandés, on compte l'apprentissage coopératif, l'enseignement, la correction et l'évaluation entre pairs, les techniques d'enseignement de la lecture, de l'écriture et de la rédaction faisant intervenir l'enseignant ou l'élève ou les deux, le fait d'offrir à l'élève la possibilité de choisir le matériel et les sujets de façon à s'assurer qu'ils correspondent à ses intérêts, l'établissement d'un programme ou le choix d'une méthode satisfaisant les besoins de l'élève et ce, de concert avec un spécialiste, l'enseignement intégré de la langue, l'attention particulière accordée aux facteurs socio-affectifs, l'enseignement d'aptitudes et de stratégies relatives au raisonnement, la collaboration avec les parents et des méthodes plus traditionnelles, par exemple les travaux personnels en classe, les exercices, les répétitions et la révision.

## D. LES STRATÉGIES

Dans la présente section, le terme «stratégies» se rapporte à des démarches pédagogiques plus précises comprenant les méthodes, les

approches et les regroupements d'élèves auxquels le personnel enseignant a recours.

## 1. Stratégies utilisées pour l'ensemble de la classe

Un enseignant a fait l'observation suivante au sujet de sa façon d'aider ses élèves à apprendre à lire :

> À mon avis, il faudrait faire la lecture plus souvent aux élèves. Je le fais souvent alors que les élèves suivent dans leur livre. S'ils ont tant de difficulté à lire que cela les décourage, ils ne retirent aucun plaisir de l'histoire tandis que lorsque je lis, ils suivent dans leur livre, ils voient les mots et la façon de les écrire. J'explique les mots difficiles au fur et à mesure de la lecture. Si l'on procédait davantage de cette façon aux paliers primaire et secondaire, les enfants liraient mieux. Il est évident que ce processus devrait commencer plus tôt, à la maison. L'adulte devrait s'asseoir sur le bord du lit de l'enfant et lui lire la phrase «Jeannot Lapin entra dans le jardin de M. Leduc...» en suivant les mots du doigt dans le livre. Certains diront que je fais tout le travail. Ce n'est pas ainsi que je vois les choses.
> (Enseignant de cours d'anglais, 10e année, Nouvelle-Écosse)

Une enseignante de la 1re année nous a fait part de sa stratégie d'aide :

> En novembre, tous les enfants de la 1re année connaissent des lettres et la plupart d'entre eux reconnaissent les sons. Ils peuvent établir la relation entre l'image et les mots. S'ils ne le peuvent pas, je leur enseigne à le faire. S'ils veulent écrire leurs propres histoires, je leur permets d'orthographier les mots de façon créative. Ils peuvent essayer d'écrire les mots comme ils le veulent et ils peuvent consulter les tableaux pour ce qui est de la graphie des mots courants, tels que «et», et des couleurs.
> (Enseignante, 1re année, Ontario)

Nous avons demandé aux membres du personnel enseignant d'indiquer la fréquence d'utilisation d'une grande variété de stratégies d'enseignement s'appliquant à la classe dans son ensemble et de choisir ensuite les trois stratégies jugées les plus efficaces et les trois stratégies jugées les moins efficaces dans l'alphabétisation des élèves qui éprouvent des difficultés en matière de

compétences de base. On trouvera au tableau 4.1 une liste des stratégies que les enseignantes et enseignants utilisent le plus fréquemment dans leurs classes. Le tableau D-12 présenté à l'annexe D liste toutes les stratégies utilisées et indique leur fréquence d'utilisation.

**TABLEAU 4.1 : FRÉQUENCE D'UTILISATION DES STRATÉGIES OU APPROCHES PÉDAGOGIQUES CHOISIES**

| STRATÉGIES OU APPROCHES PÉDAGOGIQUES | AU MOINS DEUX FOIS PAR SEMAINE | 2 ou 3 FOIS PAR MOIS |
|---|---|---|
| **Tous les enseignants** (n=4 038)* | | |
| Interrogation et discussion en classe dirigées par l'enseignant | 93 %** | 5** |
| Cours magistral/exposé par l'enseignant/démonstration | 90 | 6 |
| Revue de la matière déjà enseignée | 86 | 11 |
| Travail en classe comportant des travaux pratiques et des exercices | 84 | 8 |
| Lecture à haute voix par l'enseignant | 73 | 13 |
| Lecture en silence par les élèves (textes choisis par l'enseignant) | 67 | 15 |
| Lecture en silence par les élèves (textes choisis par les élèves, travail autonome) | 63 | 11 |
| Lecture à haute voix par les élèves | 63 | 16 |
| Travaux d'écriture par les élèves (processus, activités, publication) | 52 | 21 |
| Discussions entre l'enseignant et un élève | 51 | 22 |
| Apprentissage collectif/travail en groupe | 48 | 29 |
| Art/musique | 48 | 15 |
| **Enseignants du primaire seulement** (n=2 644)* | | |
| Travaux sur des unités d'apprentissage | 76 | 11 |
| Exercices de lecture en groupe | 76 | 11 |
| Discussions de groupe sur les lectures | 65 | 21 |
| Expériences de manipulation | 63 | 20 |
| Lecture assistée (lecture en coeur lecture répétitive, etc.) | 53 | 17 |

* Nombre moyen de répondants.

** Le reste des membres du personnel enseignant ont eu recours moins fréquemment, sinon pas du tout, à la stratégie mentionnée. Tous les pourcentages ainsi que les stratégies utilisées moins fréquemment figurent au tableau D-12 présenté à l'annexe D.

Pour ce qui est des stratégies utilisées au moins deux fois par semaine, il est clair que la majorité des enseignantes et enseignants ont recours le plus souvent aux méthodes traditionnelles de travaux dirigés (méthodes directives). Dans 90 % ou plus des cas, les membres du personnel enseignant ont déclaré avoir recours à la méthode «interrogation et discussion en classe dirigées par l'enseignant» et «cours magistral/exposé par l'enseignant ou l'enseignante/démonstration», au moins deux fois par semaine. Au moins les quatre cinquièmes utilisent aussi souvent les méthodes de la «revue de la matière déjà enseignée» et du «travail individuel en classe comportant des travaux pratiques et des exercices». Les stratégies orientées davantage vers l'élève (méthodes interactives) ont été mises en application avec la même fréquence par un nombre beaucoup moins élevé d'enseignantes et d'enseignants : «discussions entre l'enseignant et un élève», 51 %, «apprentissage collectif/ travail en groupe», 48 %, «travaux de recherche (seul ou en groupe)», 21 %, «exposés présentés par les élèves/ débats/tables rondes», 7 % (cette question a été posée au personnel enseignant du secondaire seulement.), «usage de ressources par les élèves (répertoires, périodiques, bases de données, etc.), 14 % (voir le tableau D-12 à l'annexe D).

Le nombre d'enseignantes et d'enseignants qui ont dit utiliser au moins deux fois par semaine les stratégies incluant expressément la lecture ou l'écriture varie grandement, allant du cinquième aux trois quarts des répondants. Il s'agit de «l'écriture et l'apprentissage assistés par ordinateur» (22 %), des «travaux d'écriture par les élèves (processus, activités, publication)» (52 %), de la «lecture à haute voix par les élèves» (63 %), de la «lecture en silence par les élèves (textes choisis par les élèves, travail autonome)» (63 %), de la «lecture en silence par les élèves (textes choisis par l'enseignant)» (67 %) et de la «lecture à haute voix par l'enseignant» (73 %). D'autres stratégies d'enseignement de la lecture et de l'écriture énumérées seulement dans le questionnaire

destiné aux enseignantes et enseignants des écoles primaires sont utilisées au moins deux fois par semaine par la moitié aux trois quarts du personnel enseignant; ce sont la «lecture assistée» (53 %), les «discussions de groupe sur les lectures» (65 %) et les «exercices de lecture en groupe» (76 %). Encore une fois, les méthodes les plus traditionnelles comme les «exercices de lecture en groupe», constituent les plus populaires de celles qui sont utilisées pour l'ensemble de la classe.

Il est intéressant de signaler les stratégies mentionnées au tableau D-12 à l'annexe D qui ne servent jamais dans de nombreuses classes, à savoir «l'écriture et l'apprentissage assistés par ordinateur» (47 %), «les productions réalisées par les élèves (par exemple des bandes vidéo)» (65 %), «les activités axées sur la communauté et les excursions» et «l'usage de ressources par les élèves» (29 %) ainsi que «le théâtre et le jeu de rôle» et «l'art et la musique» (28 % et 26 %, respectivement).

Au cours des entrevues, les membres du personnel enseignant ont signalé la nécessité d'apprendre davantage à utiliser l'ordinateur pour aider les élèves à surmonter leurs problèmes. Certains ont déploré la pénurie de logiciels satisfaisants pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture alors que d'autres se sont plaints de la grande part du budget scolaire qui est consacrée à l'informatique.

> J'aimerais qu'on se débarrasse de ces appareils et voir apparaître des livres de qualité dans ma classe. (Enseignant de cours d'anglais, 10e année, Nouvelle-Écosse)

Nous voulions savoir si les diverses stratégies étaient utilisées différemment d'une année d'études à l'autre. Le tableau 4.2, ainsi que les tableaux D-13 et D-14 présentés à l'annexe D, montrent que les membres du personnel enseignant ont tendance à préférer les méthodes directives dans toutes les années d'études. De plus, la

fréquence d'utilisation des méthodes interactives décroît au fur et à mesure que l'on avance dans les années d'études. C'est ainsi que presque deux tiers des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire (65 %), la moitié de ceux du cycle inférieur du secondaire (51 %), deux cinquièmes de ceux du cycle intermédiaire (40 %) et le tiers de ceux du cycle supérieur du secondaire (34 %) ont déclaré rencontrer individuellement leurs élèves au moins deux fois par semaine. Le nombre des membres du personnel enseignant, tant du primaire que du secondaire, qui emploient les stratégies d'enseignement de la lecture et de l'écriture diminue également à mesure que l'on avance dans les années d'études. Ce phénomène s'explique en partie par le nombre considérable d'enseignants et enseignantes des cours de mathématiques, de sciences et d'arts pratiques qui incorporent peu de stratégies de lecture et d'écriture dans leurs leçons. Si les élèves ont des séances d'écriture au moins deux fois par semaine dans 69 % des classes de la maternelle à la 3e année et dans 64 % des classes de la 4e à la 6e année, seulement 35 % des membres du personnel enseignant de la 7e à la 9e année et 20 % de ceux du cycle supérieur ont déclaré donner de tels cours. De la même façon, plus du quart des membres du personnel enseignant du primaire, soit 26 % d'entre eux, donnent des cours de lecture et d'écriture assistés par ordinateur au moins deux fois par semaine, mais seulement 9 % de ceux du cycle supérieur utilisent cette stratégie pédagogique aussi souvent dans leurs cours.

**TABLEAU 4.2 : FRÉQUENCE D'UTILISATION DE STRATÉGIES ET DE MÉTHODES PARTICULIÈRES (POURCENTAGES DU PERSONNEL ENSEIGNANT)**

| | Au moins 2 fois par semaine | | | | De 2 à 3 fois par mois | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Stratégies et approches | M-3* | 4-6* | 7-9* | 10-12* | M-3 | 4-6 | 7-9 | 10-12 |
| **Tous les membres du personnel enseignant** | | | | | | | | |
| Interrogation et discussion en classe dirigées par l'enseignant | 96 | 96 | 89 | 87 | 2* | 3* | 7* | 9* |
| Cours magistral/exposé par l'enseignant/démonstration | 90 | 93 | 91 | 88 | 4 | 5 | 6 | 8 |
| Revue de la matière déjà enseignée | 91 | 87 | 85 | 80 | 7 | 11 | 11 | 14 |
| Travail en classe comportant des travaux pratiques et des exercices | 87 | 93 | 79 | 70 | 6 | 4 | 11 | 16 |
| Lecture à haute voix par l'enseignant | 94 | 81 | 58 | 41 | 4 | 12 | 20 | 21 |
| Lecture en silence par les élèves (textes choisis par l'enseignant) | 75 | 78 | 58 | 48 | 9 | 14 | 19 | 23 |
| Lecture en silence par les élèves (textes choisis par les élèves, travail autonome) | 85 | 84 | 42 | 19 | 7 | 10 | 14 | 16 |
| Lecture à haute voix par les élèves | 87 | 70 | 49 | 26 | 6 | 21 | 22 | 21 |
| Travaux d'écriture par les élèves (processus, activités, publication) | 69 | 64 | 35 | 20 | 19 | 24 | 19 | 22 |
| Discussions entre l'enseignant et un élève | 65 | 51 | 40 | 34 | 19 | 25 | 23 | 24 |
| Apprentissage collectif/travail en groupe | 63 | 51 | 36 | 28 | 23 | 33 | 29 | 34 |
| Art/musique | 80 | 58 | 20 | 6 | 14 | 26 | 10 | 5 |
| **Personnel enseignant du primaire** | | | | | | | | |
| Travaux sur des unités d'apprentissage | 84 | 71 | 60 | - | 8 | 14 | 13 | - |
| Exercices de lecture en groupe | 84 | 70 | 59 | - | 6 | 16 | 15 | - |
| Discussions de groupe sur les lectures | 78 | 55 | 39 | - | 14 | 27 | 27 | - |
| Expériences de manipulation | 82 | 44 | 35 | - | 12 | 32 | 22 | - |
| Lecture assistée (lecture en coeur, lecture répétitive, etc.) | 72 | 35 | 23 | - | 12 | 24 | 17 | - |

* Nombre moyen de répondants pour chaque point : M-3, n = 1 281; 4-6, n = 999; 7-9, n = 859; 10-12, y compris les cours préuniversitaires (CPO), n = 692. (CPO = crédit de cours préuniversitaire de l'Ontario)

* Le reste des membres du personnel enseignant ont utilisé la stratégie moins fréquemment, voire pas du tout. Tous les pourcentages ainsi que les stratégies moins fréquemment utilisées sont indiqués aux tableaux D-13 et D-14 à l'annexe D.

Certains auteurs (Applebee, 1984; Mikulecky, 1984 et Smith et Feathers, 1983) ont montré qu'il se donnait peu de cours de lecture et d'écriture au palier secondaire. Ils ont aussi critiqué l'enseignement de la lecture et de l'écriture axé sur le produit, c'est-à-dire des tâches d'acquisition de compétences, qui, d'après leurs recherches, est un mode d'enseignement répandu. Ils préconisent l'enseignement de la lecture et de l'écriture à des fins «réelles». Un nombre croissant de recherchistes ainsi qu'un certain nombre de membres du personnel enseignant appuient cette théorie de «l'apprentissage par la lecture et l'écriture».

D'après moi, ce n'est pas en remplissant une feuille blanche que les élèves apprendront à mieux écrire, mais bien en s'exerçant à écrire.
(Enseignant, 7e année, Territoires du Nord-Ouest)

Les programmes structurés d'apprentissage des langues ont, dans certains cas, tué la spontanéité et le désir de lire. Il faut inviter les enfants à lire pour le plaisir, pour apprendre. Les enfants doivent savoir pourquoi ils apprennent. Si la formation ne colle pas à la réalité et ne veut rien dire pour eux, c'est que ça n'a peut-être pas d'importance.
(Enseignant-conseil du secondaire, Manitoba)

J'essaie d'intégrer la rédaction à tous mes cours. Quand je fais rédiger une composition dans le cadre de mon cours de formation artistique, les enfants sont étonnés. Le processus de rédaction est efficace, très efficace.
(Enseignante de cours d'art, 7e-9e années, Colombie-Britannique)

La tenue d'un journal est un des moyens les plus efficaces pour mes élèves. Étant donné qu'ils écrivent sur des sujets qui les touchent personnellement, ils s'appliquent davantage.
(Enseignant de cours d'anglais, 9e année, Nouvelle-Écosse)

Il est également digne de mentionner qu'à mesure que l'on avance dans les années d'études, le nombre d'enseignantes et d'enseignants qui utilisent toutes les stratégies présentées dans le questionnaire au moins deux fois par semaine diminue, sauf pour certaines stratégies, notamment la révision, les travaux pratiques, l'interrogation et la discussion dirigées, les cours magistraux, les travaux de recherche et l'enseignement audiovisuel. C'est donc dire que la gamme des moyens d'apprentissage offerts aux élèves se rétrécit à mesure que ceux-ci passent à des années d'études plus avancées. Il pourrait y avoir deux raisons : premièrement, les enseignantes et enseignants des classes supérieures voient leurs élèves moins souvent que leurs collègues des classes inférieures; et, deuxièmement, ils ont recours à une démarche pédagogique davantage axée sur le contenu et le résultat.

## 2. Le style d'enseignement

Les entrevues avec les groupes cibles ont fait ressortir que le style d'enseignement de nombreux enseignants et enseignantes est encore très traditionnel et que peu d'entre eux utilisent des méthodes davantage axées sur les élèves ou l'individu. Nous avons aussi remarqué que les stratégies recommandées pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés semblent varier selon que l'on adopte un style axé sur l'enseignant ou sur l'élève. Nous avons poussé plus loin l'analyse de ce phénomène en classant les enseignants et les enseignantes en fonction des méthodes qu'ils utilisaient le plus souvent. Ainsi, l'enseignant qui déclarait avoir recours aux méthodes «cours magistral/exposé par l'enseignant/démonstration» et «interrogation et discussion en classe dirigées par l'enseignant» jusqu'à trois fois par semaine et qui ne déclarait pas employer au moins deux des méthodes suivantes, à savoir «travaux de recherche», «apprentissage collectif/travail en groupe», «usage de ressources par les élèves» et «expériences/recherches menées par les élèves» au moins deux fois par semaine, était classé dans la catégorie de ceux dont le style est directif (axé sur l'enseignant ou l'enseignante). Si, par contre, il utilisait deux des quatre dernières méthodes mentionnées au moins deux fois par semaine, il était considéré comme un enseignant dont le style est interactif (axé sur l'élève).

Soixante-treize pour cent des membres du personnel enseignant qui ont répondu à cette question se classaient dans la catégorie de ceux au style directif et 27 % dans la catégorie des enseignantes et enseignants dont le style est interactif. Deux pour cent des répondants n'entraient dans aucune des deux catégories et ont été exclus de l'analyse. On voit au tableau 4.3 que, plus l'année

d'études est avancée, plus le pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant un style directif est élevé, contrairement aux membres du corps enseignant qui favorisent l'interaction et qui sont plus nombreux dans les années d'études moins avancées.

**TABLEAU 4.3 : STYLE ADOPTÉ POUR ENSEIGNER À L'ENSEMBLE DE LA CLASSE, SELON L'ANNÉE D'ÉTUDES**

| ANNÉES D'ÉTUDES | STYLE DIRECTIF* | STYLE INTERACTIF* |
|---|---|---|
| M-3 | 66 % | 34 % |
| 4-6 | 68 | 32 |
| 7-9 | 80 | 20 |
| 10-12 | 84 | 16 |
| Ensemble des classes | 73 (n = 2 999) | 27 (n = 1 125) |

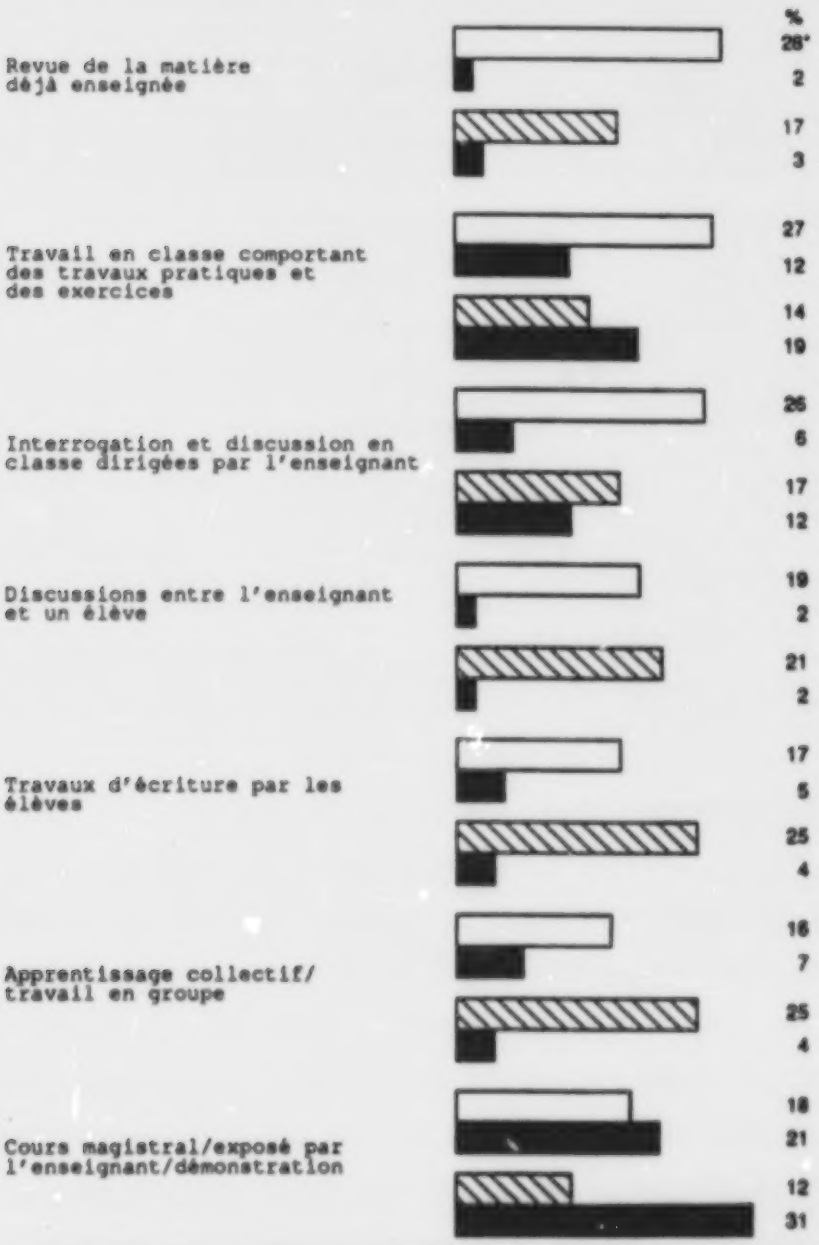
* Le style directif se définit comme l'utilisation jusqu'à trois fois par semaine de méthodes de type «cours magistral/exposé par l'enseignant/ démonstration» et «interrogation et discussion en classe dirigées par l'enseignant», sans qu'il y ait utilisation au moins deux fois par semaine de deux des méthodes suivantes : «travaux de recherche», «apprentissage collectif/travail en groupe», «usage de ressources par les élèves» et «expériences/recherches menées par les élèves».

* Le style interactif se caractérise par l'utilisation de deux des méthodes suivantes au moins deux fois par semaine : «travaux de recherche», «apprentissage collectif/travail en groupe», «usage de ressources par les élèves» et «expériences/recherches menées par les élèves».

### 3. Les stratégies efficaces

La figure 4.3 illustre les stratégies qui, d'après le plus fort pourcentage d'enseignantes et d'enseignants du primaire et du secondaire (au moins 15 %) qui se classent dans une des deux catégories de style d'enseignement, sont les plus efficaces pour favoriser l'alphabétisation des élèves ayant des difficultés à maîtriser les compétences de base. Le tableau indique aussi le pourcentage des répondants qui ont jugé chacune de ces stratégies comme étant la moins efficace. Le tableau D-15 figurant à l'annexe D présente les résultats complets en ce qui concerne ces méthodes et d'autres interventions pédagogiques.

***FIGURE 4.3 : STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT JUGÉES LES PLUS EFFICACES ET LES MOINS EFFICACES EN CE QUI CONCERNE LES ÉLÈVES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE, SELON LE STYLE D'ENSEIGNEMENT***




* Vingt-huit pour cent des membres du personnel enseignant ayant un style directif (voir la définition dans le texte) estiment que la méthode «Revue de la matière déjà enseignée» est la plus efficace pour les élèves qui éprouvent de la difficulté en matière de compétences de base.

De toute évidence, les membres du personnel enseignant ne s'entendent pas sur les stratégies qui sont les plus efficaces. C'est peut-être à cause de la diversité des besoins et des styles d'apprentissage des élèves. Il semble toutefois que la façon d'aborder l'enseignement influe sur la perception qu'ont les enseignantes et enseignants de l'efficacité. Par exemple, si plus du quart, soit 27 %, des membres du personnel enseignant adoptant un style directif sont d'avis que le «travail en classe comportant des travaux pratiques et des exercices» est une méthode très efficace, seulement 14 % des membres du personnel enseignant dont le style est interactif jugent celle-ci efficace. De même, le travail en équipe est jugé efficace par plus d'enseignantes et d'enseignants ayant un style interactif que de leurs collègues au style directif.

Les stratégies sur lesquelles il y a eu le plus de consensus, c'est-à-dire qui ont été jugées très efficaces par le plus grand nombre de membres du personnel enseignant, quel que soit leur style d'enseignement, et les moins efficaces par le plus faible pourcentage d'entre eux, sont la révision et les entretiens particuliers avec les élèves, la rédaction de textes et le travail en équipe, qui sont trois méthodes interactives. La méthode que le plus fort pourcentage d'enseignantes et d'enseignants voient clairement comme la moins efficace pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés d'acquisition des compétences de base, est celle comportant cours magistral/exposé/démonstration.

Voici quelques commentaires à propos des méthodes utilisées avec succès auprès des élèves ayant des difficultés en matière de compétences de base :

> Les discussions en groupe dirigées par des animateurs et animatrices, de même que les concours sont des moyens utiles. Les entretiens avec les élèves viennent ensuite. (Enseignant, 7e année, Manitoba)

> L'établissement d'un programme d'apprentissage personnel, le travail en équipe, l'utilisation de moyens audio-visuels, la direction des équipes en alternance, la présentation de travaux se rapportant à la discipline enseignée, mais aussi aux intérêts des élèves, l'utilisation de matériel varié.
> (Enseignant en sciences et physique, 11°-12° années, Saskatchewan)

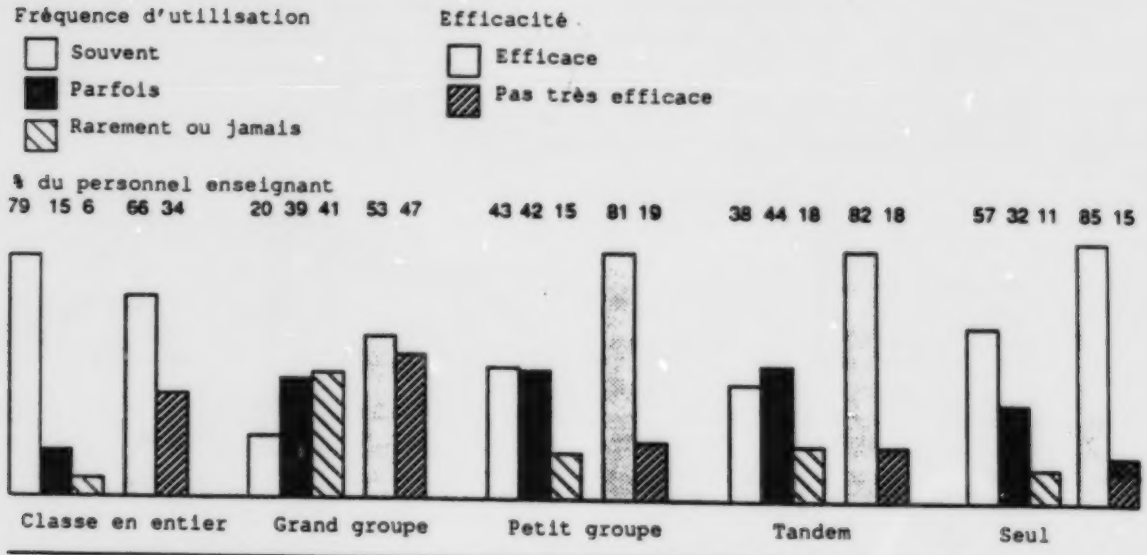
> Les entretiens seul à seul, l'utilisation de matériel de manipulation, le travail en équipe, la création de groupes réunissant un élève avancé avec des enfants ayant des difficultés d'alphabétisation.
> (Enseignante, 4° année, Terre-Neuve)

Étant donné que nous avons demandé aux membres du personnel enseignant d'indiquer les méthodes qui avaient été efficaces dans le cas des élèves types, nous avons pu déterminer s'il existait des différences entre les stratégies recommandées dans le cas des élèves en difficulté d'apprentissage, de ceux dont la langue maternelle n'est pas le français ni l'anglais et de ceux dont les difficultés, d'après les enseignantes et enseignants, ne dépendent pas de ces facteurs. Nous désirons signaler au lecteur qu'il n'existe aucune différence dans le cas des stratégies jugées les plus efficaces et les moins efficaces par les membres du personnel enseignant pour ces types d'élèves.

Une étude de la fréquence d'utilisation de divers groupements d'élèves par le personnel enseignant et de l'efficacité de cette pratique en ce qui concerne l'aide apportée aux élèves éprouvant des difficultés révèle que les quatre cinquièmes au moins de l'ensemble des enseignantes et enseignants jugent efficaces la formation d'équipes de travail composées de deux ou de quelques élèves ainsi que les leçons particulières (voir la figure 4.4). Ces regroupements de quelques élèves, ou de deux d'entre eux, ainsi que les leçons particulières sont des méthodes utilisées souvent (43 %, 38 % et 57 %, respectivement) par moins d'enseignantes et d'enseignants que l'enseignement à la classe entière auquel ils ont recours dans 79 % des cas. Celui-ci est jugé moins efficace, n'ayant obtenu l'appui que de 66 % du personnel enseignant. Les données se répartissent de façon similaire quelle que soit l'année d'études

(voir les tableaux D-16 à D-19 à l'annexe D) pour obtenir les données selon l'année d'études.

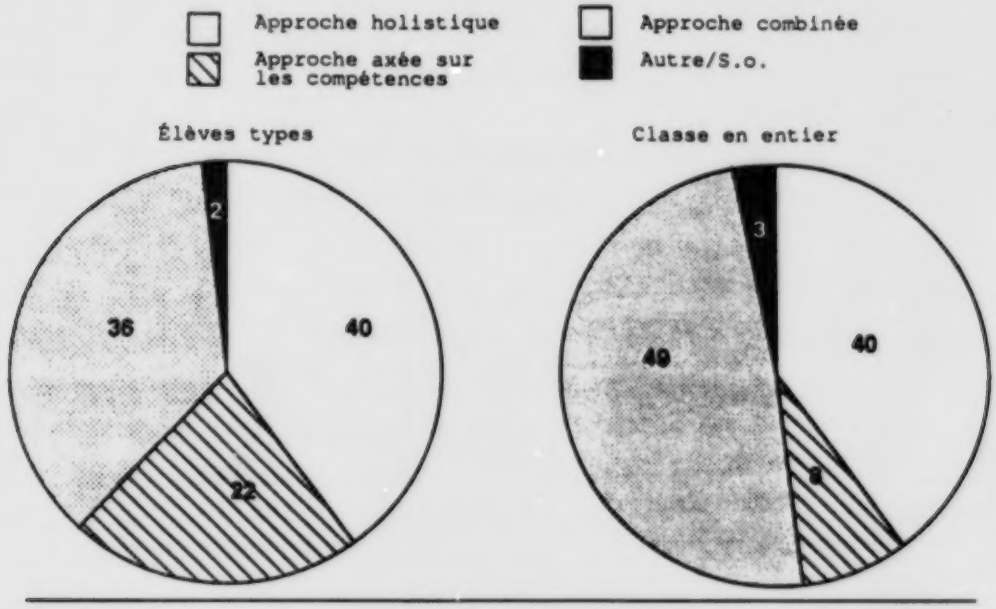
***FIGURE 4.4 : FRÉQUENCE D'UTILISATION DES GROUPEMENTS D'ÉLÈVES ET EFFICACITÉ DE CES GROUPEMENTS DANS LE CAS DES ÉLÈVES TYPES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE***




Au cours des entrevues avec les groupes cibles, nous avons rencontré quelques individus préconisant l'utilisation de la méthode de l'enseignement intégré de la langue. Bon nombre des membres du personnel enseignant du primaire étaient cependant d'avis qu'il fallait combiner cette méthode à une approche axée sur les compétences, et seulement une minorité d'entre eux favorisaient l'utilisation d'une méthode exclusivement axée sur les compétences. Cela nous a amenés à nous demander laquelle de ces méthodes sert le plus au palier primaire et laquelle est jugée la plus efficace pour les élèves éprouvant des difficultés en matière de compétences de base. Nous n'avons posé cette question qu'au personnel enseignant du primaire étant donné que les entrevues ont révélé que la méthode intégrée était peu utilisée dans les écoles secondaires. La figure 4.5 donne les pourcentages d'enseignantes et d'enseignants du primaire qui utilisent les différentes approches pour enseigner

à la classe entière et de ceux qui préconisent l'utilisation de chacune de ces méthodes dans le cas des élèves en difficulté.

*FIGURE 4.5 : APPROCHE JUGÉE LA PLUS EFFICACE AU PRIMAIRE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE AUX ÉLÈVES TYPES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE ET À LA CLASSE ENTIÈRE*




Les enseignantes et enseignants sont partagés assez également lorsqu'il s'agit de déterminer l'approche la plus efficace dans le cas des élèves éprouvant des difficultés en matière de compétences de base, à savoir l'utilisation de l'approche holistique (40 %) ou l'utilisation d'une approche combinant la méthode axée sur les compétences linguistiques et l'approche holistique (36 %). Quant à la méthode adoptée pour la classe entière, 40 % des enseignantes et enseignants ont dit avoir recours à l'approche holistique et 49 %, à l'approche mixte. Même si 8 % des membres du personnel enseignant n'utilisent qu'une approche axée sur les compétences linguistiques pour enseigner à la classe entière, 22 % d'entre eux estiment que cette approche est la plus efficace pour aider les élèves à surmonter leurs problèmes d'acquisition des compétences de base.

Depuis que nos classes du primaire (M-3e) ont adopté la méthode d'acquisition progressive des techniques de rédaction et la méthode de l'enseignement intégré de la langue, les enfants lisent, écrivent et s'expriment mieux.
(Enseignante, 1re et 2e années, Colombie-Britannique)

Bon nombre de ces enfants ne sont peut-être pas alphabètes d'après nos normes culturelles, mais ils sont très compétents à leur manière, selon leurs propres coutumes traditionnelles. Nous devons nous adapter et être à l'écoute de leur vécu. Pour leur enseigner à lire et à écrire, il faut puiser dans ce qu'ils connaissent et ce qui est important pour eux. J'ai obtenu beaucoup de succès en utilisant la méthode de l'enseignement intégré de la langue.
(Enseignant du programme non traditionnel des cycles moyen et supérieur, Territoires du Nord-Ouest)

À l'heure actuelle, mes cours sont centrés sur l'Égypte. C'est le thème que j'ai choisi comme tremplin pour permettre aux enfants de connaître la classe, les ressources et les possibilités... Je bâtis souvent mes cours sur un thème, tel qu'un pays et ses cultures, parce que c'est facile d'y rattacher des tâches d'apprentissage. Si j'ai choisi l'Égypte, c'est que l'on présente AIDA à Toronto cette saison-ci. Les enfants peuvent ensuite inventer leur propre pays au moyen des ressources de leur choix et réaliser leurs rêves les plus audacieux. (Enseignante, 5e année, Ontario)

L'enseignement intégré de la langue combiné à l'enseignement direct semblent donner à l'enfant le goût de lire et lui permettre d'acquérir l'expérience de la rédaction et de la discussion dont il a besoin.
(Enseignante, 4e année, Manitoba)

Je préfère ne pas employer la méthode de l'enseignement intégré de la langue parce que, d'après moi, cette méthode crée de la confusion beaucoup plus qu'elle n'aide les enfants. (Enseignante, 4e année, Alberta)

Selon les publications récentes, l'enseignement intégré de la langue favorise l'alphabétisation. Une étude effectuée récemment au Canada sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture explique peut-être les diverses réactions obtenues à l'égard de cette approche.

Certains membres du personnel enseignant ne possèdent ni la théorie ni l'appui en milieu de travail dont ils ont besoin pour mettre en oeuvre un programme d'enseignement intégré de la langue. D'autres hésitent à abandonner les méthodes traditionnelles, telles que les feuilles de travail et les cours magistraux, au profit d'approches

> plus interactives, car ils n'ont pas le matériel dont ils ont besoin à cette fin, surtout de grandes quantités de livres de qualité (Maclean et al., sous presse).

Les membres du personnel enseignant ont aussi déploré de façon générale l'absence de formation adéquate pour enseigner la langue de manière intégrée et utiliser des approches interactives.

> L'an dernier, j'ai participé à une séance de formation de trois jours sur l'enseignement intégré de la langue. On s'attendait ensuite à ce que j'applique cette méthode, ce qui constituait une attente déraisonnable, car je suis en train de terminer mon cours de maîtrise. Je n'ai donc réussi qu'à la fin de cette année (donc en deçà d'un an) et je me sens plus à l'aise dans mon travail. La méthode me plaît bien toutefois. J'ai enseigné les mathématiques et les sciences pendant neuf ans. Je sais donc que ce n'est qu'au bout d'une année qu'un enseignant connaît ses élèves. L'enseignement intégré de la langue me donne une idée globale de l'enfant.
> (Enseignant, 7e année, Territoires du Nord-Ouest)

> Le problème est que les enseignants reçoivent une formation en milieu de travail d'une journée et qu'ils s'imaginent ensuite qu'en rapprochant les pupitres des élèves, ils créent une situation d'apprentissage coopératif. Il leur manque la théorie. Iis ont besoin de quatre à cinq jours de formation et une formation complémentaire.
> (Enseignant, 2e et 3e années, Colombie-Britannique)

Le tableau D-20 illustre dans quelle mesure les membres du personnel enseignant utilisent ou prévoient utiliser les méthodes indiquées pour évaluer les progrès accomplis par les élèves qui éprouvent des difficultés en matière de compétences de base et le degré d'efficacité attribué à chacune. La méthode qui sert le plus souvent et qui est utile, selon le personnel enseignant, est «l'observation». Viennent ensuite, classées suivant l'ordre des méthodes utilisées fréquemment par au moins 40 % des membres du personnel enseignant, les «devoirs individuels», les «dossiers de lecture/d'écriture» et les «tests conçus par l'enseignant». Ces trois méthodes ont été déclarées «très utiles» et «utiles» par une grande majorité des répondants, c'est-à-dire au moins 82 % d'entre eux. De plus, les «entrevues, discussions avec les élèves», les «entrevues, discus-

sions avec les parents» et les «projets réalisés de façon autonome» sont d'autres méthodes qui ont été jugées «très utiles» et «utiles» par 75 % ou plus des membres du personnel enseignant. Il est intéressant de constater que les «techniques d'évaluation diagnostique (par exemple le test de closure)» et la méthode du «journal tenu par l'élève» ont été jugées «très utiles» et «utiles» par 72 % et 70 % des membres du personnel enseignant respectivement, mais qu'elles ont été utilisées au moins quelquefois par moins d'enseignantes et d'enseignants, c'est-à-dire 58 % et 57 % respectivement. Quant aux «tests standardisés» et à l'«évaluation par les camarades», environ 70 % des membres du personnel enseignant ne les utilisent que rarement, voire jamais, et 54 % d'entre eux les jugent peu utiles alors que 60 % les jugent inutiles. On trouvera aux tableaux D-21 à D-24 les réponses des membres du personnel enseignant portant sur les méthodes d'évaluation, selon l'année d'études.

Bref, parmi toutes les stratégies d'enseignement jugées utiles pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés d'alphabétisation, les enseignantes et enseignants n'ont proposé aucune approche, stratégie ni méthode comme panacée dans le domaine. De nombreux répondants ont toutefois parlé de l'efficacité de méthodes davantage axées sur l'élève, qui font ressortir l'importance d'une communication correspondant à leur milieu social grâce à l'exécution en classe de travaux interactifs ayant un sens pour eux. Bon nombre des membres du personnel enseignant ont aussi mentionné que l'«observation», les «devoirs individuels», les «dossiers de lecture et d'écriture» et les «tests conçus par l'enseignant» étaient des méthodes d'évaluation utiles. La mise en oeuvre efficace de ces méthodes exige cependant que les membres du corps enseignant reçoivent une formation pratique et théorique satisfaisante afin de pouvoir appliquer ces stratégies avec aise et compétence. Shanklin et Rhodes (1989) ont étudié la question d'une collaboration entre

les écoles et l'université visant à rehausser le niveau d'alphabétisation des élèves. Voici leurs suggestions sur la façon d'aborder cette formation.

> Pour amener les membres du corps enseignant à modifier leurs méthodes d'alphabétisation, nous leur avons donné tout ce que nous voulions qu'ils offrent à leurs élèves, soit un milieu propice à l'alphabétisation, et beaucoup de temps pour réfléchir, échanger des idées et trouver des solutions aux problèmes (p. 59).

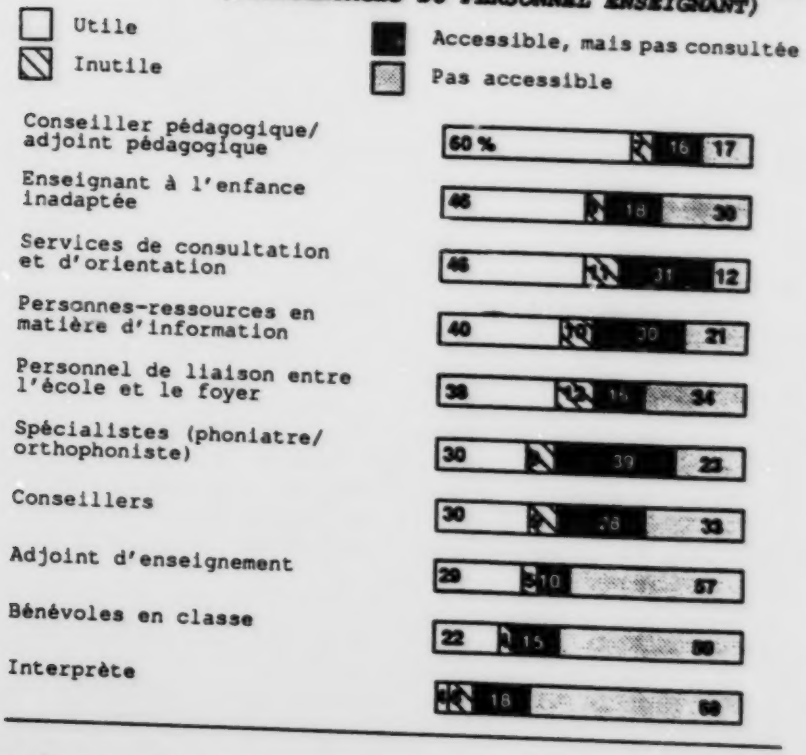
## E. LES RESSOURCES HUMAINES

La présente section porte sur les ressources humaines que les membres du personnel enseignant peuvent consulter. Nous y indiquons les services jugés utiles et ceux auxquels les enseignantes et enseignants n'ont pas accès, mais qu'ils aimeraient obtenir pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés en matière de compétences de base. Les données dont nous parlerons sont présentées dans deux figures. La figure 4.6 présente une liste des personnes qui, selon les membres du personnel enseignant, sont «utiles», «inutiles», «accessibles, mais pas consultées» et «pas accessibles». Selon 60 % des membres du personnel enseignant, ce qui constitue le plus fort pourcentage relevé, «l'enseignant-conseil/l'adjoint pédagogique» est utile. Un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants, soit 46 %, jugent utiles les services des «enseignants à l'enfance inadaptée» et «les services de consultation et d'orientation». Étant donné le nombre accru d'enfants en difficulté d'apprentissage inscrits dans les classes ordinaires à l'heure actuelle, un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants consultent les «enseignants à l'enfance inadaptée». Le fait que les enseignantes et enseignants jugent les «services de consultation et d'orientation» utiles est conforme aux remarques qu'ils ont faites au sujet de la frustration éprouvée lorsqu'ils essaient de trouver des solutions aux problèmes socio-affectifs de leurs élèves. On

constatera, d'après l'observation qui suit, que le personnel enseignant a besoin d'être appuyé par des spécialistes.

> Dans certains cas, les élèves doivent suivre une psychothérapie avant d'amorcer leur apprentissage. On découvre beaucoup de cas d'élèves en difficulté d'apprentissage, mais il ne suffit pas d'être sensibilisé au problème pour le régler. (Enseignant de musique, 8e année, Alberta)

***FIGURE 4.6 : PERSONNES DONT LES SERVICES SONT UTILES OU AUXQUELLES ON PEUT FAIRE APPEL POUR AIDER LES ÉLÈVES TYPES QUI ÉPROUVENT DES DIFFICULTÉS EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE (POURCENTAGES DU PERSONNEL ENSEIGNANT)***




Les membres du personnel enseignant ont mentionné que dans certains cas ils avaient accès aux services de personnes-ressources, mais sans grand succès. Dans certains cas, ils sont frustrés par l'inaccessibilité de ces personnes-ressources comme l'indiquent les propos suivants :

> Il nous faut des spécialistes, entre autres, des travailleurs sociaux et des psychologues, pour régler ces problèmes. La visite symbolique mensuelle d'un psychologue ne suffit pas. (Enseignant, 5e année, Manitoba)

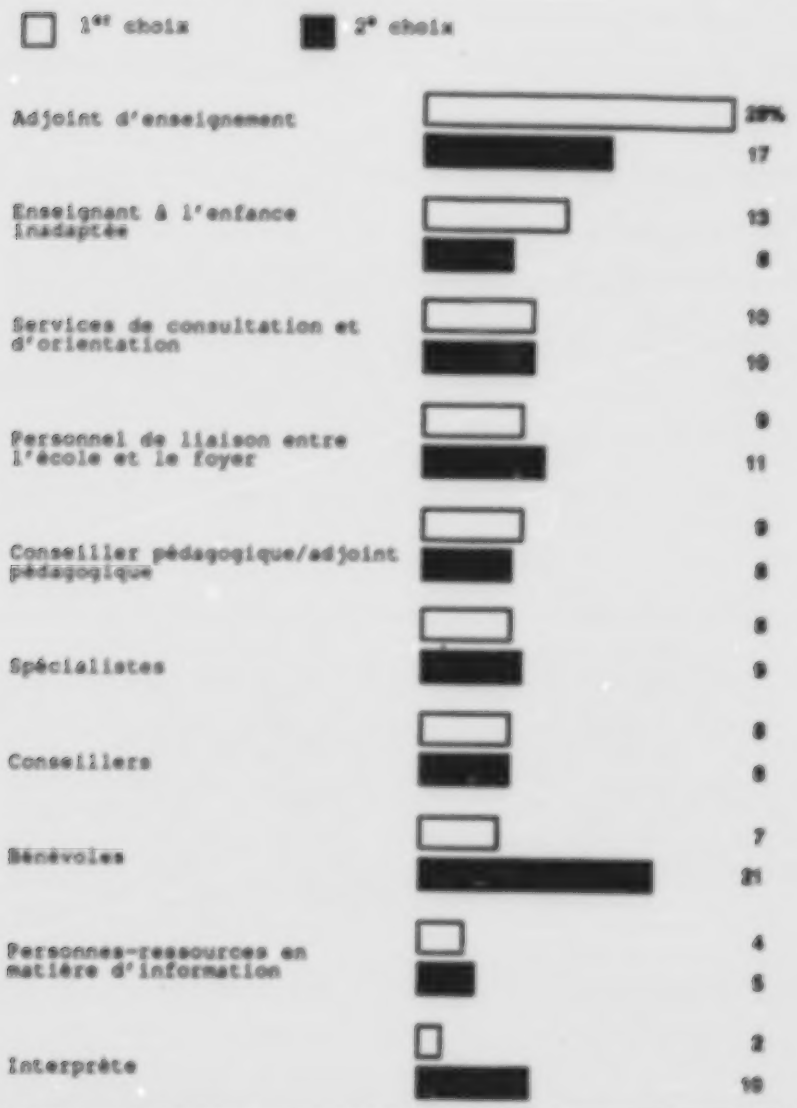
Quelques enseignantes et enseignants n'ont pas eu recours à certains des services offerts pour aider les élèves ayant des problèmes. Quatre types de personnes-ressources surtout ont été jugés accessibles mais non utilisés, à savoir les spécialistes (39 %), les services de consultation et d'orientation (31 %), les personnes-ressources en matière d'information (30 %) et les conseillers ou conseillères (28 %). Dans certains cas, les élèves n'avaient pas besoin de ces services; dans d'autres, les membres du personnel enseignant trouvaient la période d'attente exagérée. Enfin, certains membres du personnel enseignant ne se rendaient tout simplement pas compte de la façon dont ces ressources pouvaient les aider à amener leurs élèves à surmonter leurs problèmes. Comme le signale un enseignant :

> Le domaine de l'éducation s'est profondément transformé. Les stratégies visant à regrouper les gens et à les amener à travailler ensemble, à obtenir la collaboration de camarades de classe et de bénévoles et toutes les autres stratégies ayant pour objet d'accroître les rapports personnels entre les élèves sont mises en oeuvre dans un contexte où les membres du personnel enseignant sont très isolés les uns des autres et ont reçu très peu de formation sur la façon d'amener les gens à collaborer. (Directeur adjoint d'école et enseignant à l'enfance en difficulté au secondaire, Manitoba)

À la figure 4.7, on trouve la liste des personnes-ressources qui, selon le personnel enseignant, ne sont «pas accessibles», mais dont les services sont jugés les plus utiles. Les données présentées dans ce tableau témoignent du désir des professionnels de l'enseignement d'avoir plus de rapports personnels avec les élèves. Elles révèlent que les répondants jugent très importants les services d'auxiliaires pédagogiques en les classant en grand nombre au premier rang, sinon au deuxième. Les enseignantes et enseignants des milieux urbains que nous avons interrogés, dépassés par le nombre des élèves de leurs classes surpeuplées ayant besoin d'une

attention particulière, avaient désespérément besoin d'aide. Bon nombre de membres du corps enseignant ont dit avoir besoin de paraprofessionnels dans leurs classes pour les aider sur le plan de la gestion plutôt que sur le plan pédagogique. Les enseignantes et enseignants veulent avoir plus de temps pour enseigner. D'autres ont exprimé le désir d'être aidés sur le plan pédagogique par des membres du personnel enseignant chargés de l'enfance en difficulté ainsi que par du personnel des services de consultation et d'orientation pour régler des problèmes socio-affectifs.

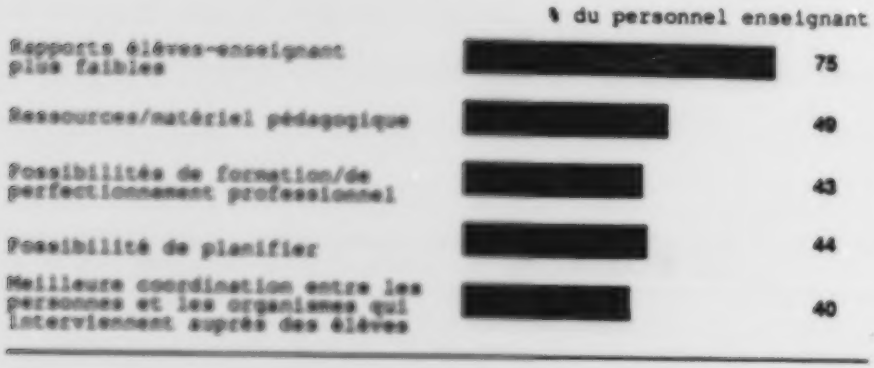
***FIGURE 4.7 : PERSONNES NON ACCESSIBLES DONT LES SERVICES SERAIENT LES PLUS NÉCESSAIRES, SELON LE PERSONNEL ENSEIGNANT***




Nous avons demandé aux enseignantes et enseignants de choisir parmi douze éléments les cinq moyens qui les aideraient le plus à régler les problèmes qu'éprouvent les élèves dans le domaine de l'alphabétisation. La figure 4.8 montre les moyens choisis par les plus forts pourcentages de répondants, c'est-à-dire par au moins 40 % d'entre eux. Étant donné que les membres de la profession ensei-

gnante avaient mentionné antérieurement que les élèves en difficulté avaient besoin d'une attention particulière, il est normal qu'un bon nombre d'entre eux (75 %) aient indiqué des «rapports élèves-enseignant plus faibles». Au cours des entrevues et dans les questionnaires, beaucoup d'enseignantes et d'enseignants ont demandé avec insistance qu'on leur donne de meilleures ressources humaines et matérielles, du temps pour planifier, des possibilités de formation et des occasions de rencontrer les parents des élèves, leurs collègues et d'autres professionnels travaillant auprès des élèves pour coordonner leurs démarches avec eux. On trouvera au tableau D-25 la liste des moyens choisis par les enseignantes et enseignants, selon l'année d'études.

*FIGURE 4.8 : MOYENS QUI, SELON LE PERSONNEL ENSEIGNANT, SERAIENT LES PLUS UTILES POUR RÉGLER LES PROBLÈMES QU'ÉPROUVENT LES ÉLÈVES EN MATIÈRE D'ALPHABÉTISATION (LES MEMBRES DU PERSONNEL ENSEIGNANT ONT CHOISI JUSQU'À 5 MOYENS CHACUN.)*




## F. LE POINT DE VUE DU PERSONNEL DE DIRECTION SUR L'ALPHABÉTISATION

### 1. Les mesures prises dans les écoles pour promouvoir l'alphabétisation

Un peu plus de la moitié des directeurs et directrices d'école qui ont participé à l'étude, soit 53 % d'entre eux, ont déclaré que l'alphabétisation était un des objectifs officiels de leur école. D'un bout à l'autre du Canada, les directeurs et directrices ont

mentionné favoriser l'alphabétisation en mettant l'accent sur l'aspect linguistique dans tous les programmes d'études, en perfectionnant le programme des disciplines linguistiques et les programmes d'apprentissage fondé sur le matériel pédagogique et en insistant sur la maîtrise des connaissances de base.

Les directeurs et directrices d'école ont mentionné les moyens utilisés dans les écoles pour promouvoir l'alphabétisation et le tableau 4.4 présente la liste de ces moyens, selon leur fréquence d'utilisation, à savoir «formation du personnel enseignant», «discussion avec des collègues au sujet de leur approche», «proclamation de journées thématiques» et «publicité à l'école». D'autres moyens ont été mentionnés comme étant utilisés par les directeurs et directrices d'école à peu près le quart du temps, tels que lancer et appuyer des projets scolaires, favoriser la collaboration avec les parents relativement à l'alphabétisation, encourager les initiatives communautaires visant à promouvoir l'alphabétisation des élèves et réaliser des projets d'alphabétisation dans l'ensemble du territoire administratif scolaire. Chacune des catégories de moyens est décrite ci-dessous.

**TABLEAU 4.4 : MOYENS UTILISÉS POUR PROMOUVOIR L'ALPHABÉTISATION, SELON LES DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉCOLE (n = 430)**

| MOYENS, SELON LA FRÉQUENCE D'UTILISATION | % |
|---|---|
| Formation du personnel enseignant | 83 |
| Discussion avec différents enseignants | 81 |
| Proclamation de journées thématiques, (p. ex. Auteur de la semaine, Jour de la bibliothèque) | 76 |
| Publicité à l'école | 41 |
| Autre (p. ex. participation des parents et activités communautaires) | 26 |

Parmi les activités de perfectionnement du personnel visant à promouvoir l'alphabétisation, les directeurs et directrices ont parlé de réunions du personnel et de conférences, avec la participation, dans bien des cas, du personnel enseignant des disciplines linguistiques. Le perfectionnement professionnel et la formation en milieu de travail à l'intention du personnel enseignant ont été axés sur l'alphabétisation de manière à mieux sensibiliser le personnel et à lui permettre de mieux comprendre les méthodes à utiliser et les ressources nécessaires à cette fin. Bon nombre de directeurs et de directrices d'école ont échangé des idées sur la façon de promouvoir l'alphabétisation au cours d'entretiens particuliers avec les membres de leur personnel enseignant qui, à ces occasions, leur ont également fait des suggestions à cet égard.

Dans chacune des provinces, beaucoup de membres du personnel de direction ont mentionné des initiatives prises sur le plan scolaire et, dans certains cas, à la demande des autorités du conseil, de la circonscription, de la division ou de l'unité scolaire, pour promouvoir l'alphabétisation des élèves. Certains directeurs et directrices ont déclaré promouvoir l'alphabétisation grâce au programme d'études même de l'école et à un effort particulier dans certains domaines, par exemple l'enseignement intégré de la langue et l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans toutes les matières. Dans de nombreuses écoles, l'effectif scolaire dans sa totalité, y compris le personnel enseignant, consacre une période allant jusqu'à une heure à la lecture en silence (URSS). Mentionnons, à titre d'exemples de thèmes, «La journée des Nounours», «J'aime lire» et «J'ai le goût de lire». On trouve aussi des concours de rédaction et de dictée thématiques.

Le personnel de direction nous a expliqué que les élèves sont invités à rédiger leurs propres messages publicitaires et à les diffuser au moyen du système de sonorisation de l'école. Des bibliothécaires scolaires lisent périodiquement des histoires au moyen du système de sonorisation de l'école, pour renforcer un thème choisi par un enseignant ou un projet lancé par l'école. Des messages sont diffusés pour lancer «le salon du livre» et «la journée des auteurs» ainsi que pour annoncer le nom de «l'auteur de la semaine». On fait de la publicité au sujet des livres populaires. On trouvera à l'annexe F la liste des autres initiatives prises par le personnel de direction des écoles.

Dans la catégorie «autre» des réponses, les directeurs et directrices d'école ont mentionné les initiatives d'alphabétisation entreprises de concert avec les parents. Ils ont déclaré qu'ils invitaient les parents à écouter leurs enfants, à leur lire des histoires et à lire avec eux régulièrement. Quelques exemples qui ont été mentionnés sont «Parents-as-Partners», «Primary Book Reading Club» et «Knight Reading Club». On trouvera à l'annexe F une liste d'autres moyens particuliers faisant intervenir les parents ou destinés à ceux-ci.

Une autre catégorie de réponses «autre» comprend les initiatives qui sont prises de concert avec des groupes bénévoles de la collectivité, des entreprises commerciales établies et intéressées, telles que les clubs du livre, et avec des auteurs et des spécialistes de l'alphabétisation bien connus tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la localité. Des exemples précis figurent, dans ce cas également, à l'annexe F.

## 2. Critères permettant d'évaluer dans quelle mesure le personnel enseignant atteint les objectifs relatifs à l'alphabétisation

Les membres de la direction des écoles qui ont déclaré que l'alphabétisation figurait au nombre des objectifs officiels de l'école (53 %) ont décrit les critères d'évaluation du rendement du personnel enseignant à cet égard. Les directeurs et directrices d'école posent des jugements tant objectifs que subjectifs sur les réalisations des élèves et ce, directement, par eux-mêmes, ou indirectement, par l'entremise des membres du personnel enseignant ou au moyen des divers mécanismes d'évaluation. Ils examinent, à l'occasion de visites dans les classes, des échantillons des travaux des élèves et donnent parfois un cours pour voir personnellement ce que les élèves peuvent faire. Ils évaluent la qualité du travail des élèves lorsque ceux-ci présentent leurs oeuvres. Mentionnons les concours d'art oratoire, les débats, les oeuvres dramatiques, les projets scolaires, entre autres, la publication d'un journal, d'un bulletin de nouvelles et d'un annuaire, ainsi que les expositions présentées dans l'école et dans les classes. Ils examinent aussi les dossiers de rédaction personnels des élèves, y compris les livres rédigés et publiés par ceux-ci, les essais rédigés dans le cadre de concours et les travaux de recherche. Ils vérifient aussi la circulation des livres de la bibliothèque ainsi que le genre et le nombre des livres lus. Les évaluations selon des critères établis et des tests normatifs faites par le personnel enseignant aux fins des bulletins scolaires servent aussi à contrôler le rendement des élèves.

Les membres de la direction des écoles sont informés indirectement des réalisations des élèves par les parents et ce, dans le cadre d'entretiens portant sur un enfant en particulier ou sur le milieu de vie des enfants, de la participation des parents à des activités

scolaires en tant qu'auxiliaires ou observateurs, du contrôle des programmes de lecture au foyer et de leur collaboration au sein des comités de parents.

Quelques directeurs et directrices d'école ont aussi mentionné que l'évaluation du rendement des membres du personnel enseignant leur permettait d'évaluer les progrès accomplis par les élèves en matière d'alphabétisation.

### 3. Les initiatives prises dans le cadre de l'Année internationale de l'alphabétisation

Nous avons demandé aux membres de la direction des écoles de décrire ce qu'ils avaient fait de particulier pour marquer l'Année internationale de l'alphabétisation, qui a eu lieu en 1990. Bon nombre des activités décrites ci-dessus, qui sont entreprises régulièrement dans les écoles, ont été mentionnées en réponse à cette question. Nous ne soulignerons ici que celles dont il n'a pas encore été question. Les initiatives mentionnées sont réparties entre deux grandes catégories, à savoir les initiatives prises dans le cadre scolaire et celles organisées de concert avec d'autres organismes.

Les initiatives prises sur le plan scolaire comprennent un programme d'auteurs en résidence, un programme de recherches visant à étayer les biographies d'auteurs canadiens réputés, la publication de travaux réalisés personnellement et collectivement par les élèves et les programmes axés largement sur un thème. Certaines initiatives prévoient la participation de plusieurs écoles, par exemple le jumelage d'écoles ou le regroupement d'un certain nombre d'écoles d'une région donnée. Des groupes locaux, tels que des troupes de théâtre, des bibliothèques et les guildes du livre, élaborent aussi des programmes coopératifs avec les écoles.

# CHAPITRE V :
# SOMMAIRE ET RECOMMANDATIONS

## A. LA COLLECTE DES DONNÉES

L'enquête sur l'alphabétisation avait pour objet de recueillir les opinions des membres de la profession enseignante du Canada, premièrement, sur la nature et l'étendue des problèmes d'alphabétisation qu'ont leurs élèves, deuxièmement, sur les facteurs qui entrent en ligne de compte et, troisièmement, sur les mesures, les stratégies et les ressources qu'ils jugent efficaces pour aider les élèves à surmonter leurs problèmes en matière d'alphabétisation. La collecte des données s'est effectuée au moyen d'entrevues auprès de groupes-cibles d'enseignantes et d'enseignants, puis de questionnaires.

Les entrevues nous ont fourni les éléments nécessaires à l'élaboration du questionnaire et nous ont permis de nous renseigner de façon poussée sur les vues du monde enseignant concernant l'alphabétisation. Nous avons interrogé cent trente et une personnes dont des membres du personnel enseignant, des conseillers et conseillères et des cadres, dans cinq grandes villes canadiennes et leurs banlieues.

Nous avons demandé à des membres du personnel enseignant de <u>toutes</u> les disciplines et à d'autres exerçant des fonctions connexes, par exemple des enseignants-conseils et des enseignants-bibliothécaires, de répondre au questionnaire destiné au personnel enseignant du primaire ou à celui du secondaire, selon le cas. L'équipe de recherche a élaboré un «guide de l'alphabétisation» d'après les entrevues et certains écrits. Ce guide a été joint au questionnaire afin de fournir au personnel enseignant un cadre conceptuel devant l'aider à repérer les élèves ayant des difficultés (voir le tableau 2.1 à la page 17). Le guide porte sur la lecture,

l'écriture, la communication verbale et les mathématiques, tant au niveau des compétences de base qu'à celui des compétences de discrimination ou d'ordre supérieur.

Nous avons aussi envoyé un questionnaire de deux pages aux directeurs et directrices d'école auxquels les répondants étaient rattachés. L'objet de ce questionnaire était d'obtenir une description des écoles en cause, ainsi que l'opinion des directeurs et directrices sur l'alphabétisation et de connaître les activités entreprises à l'échelle de l'école.

Un échantillon d'écoles a été choisi de façon systématique pour représenter chacune des provinces et nous permettre de faire des analyses selon les régions. Le nombre des écoles choisies a été déterminé en fonction du nombre visé de membres du personnel enseignant (10 665). Les représentants scolaires des associations d'enseignantes et d'enseignants ont été chargés de distribuer les questionnaires à tous les membres de la profession enseignante dans les écoles choisies. Dans certains cas, ce sont les membres de la direction qui se sont chargés de cette tâche.

Soixante pour cent des enseignantes et enseignants et 66 % des directeurs et directrices visés ont répondu. Quatre régions ont été établies aux fins des analyses régionales, à savoir les provinces de l'Atlantique, le Québec, l'Ontario et l'Ouest (y compris le Yukon).

La plupart de ceux et celles qui ont répondu au questionnaire destiné au personnel enseignant, c'est-à-dire 79 % d'entre eux, étaient chargés d'une classe. Les autres exerçaient diverses fonctions à l'intérieur de l'école. Il s'agissait, dans la plupart des cas, de conseillers et de conseillères en orientation, d'enseignantes et d'enseignants-bibliothécaires et de membres du personnel administratif. Les membres du personnel enseignant étaient assez

bien répartis entre toutes les années d'études, sauf pour le primaire où la représentation était plus forte. Ainsi, 31 % des répondants travaillaient de la maternelle à la 3e année, 23 %, de la 4e à la 6e année, 22 %, de la 7e à la 9e année et 22 %, de la 10e à la 12e année, ce qui comprend le personnel enseignant affecté aux cours préuniversitaires de l'Ontario (CPO). Même si toutes les disciplines ont été représentées parmi les répondants du secondaire, les deux groupes les plus largement représentés ont été, dans l'ordre décroissant, celui des sciences humaines et celui des mathématiques, des sciences et de la technologie.

L'alphabétisation est un concept difficile à comprendre et ni les auteurs ni le personnel enseignant ne s'entendent sur ce qu'il comporte. Bien des enseignantes et des enseignants du secondaire jugeaient que l'alphabétisation n'était pas de leur ressort et quelques-uns ont eu de la difficulté à comprendre le questionnaire et le guide. Ce qui distingue les personnes qui ont répondu au questionnaire de celles qui n'y ont pas donné suite semble être lié à l'importance que chacun et chacune accorde à l'alphabétisation dans sa classe. Ces facteurs pourraient avoir introduit dans l'analyse un biais systématique influant sur le degré de représentativité des données.

## B. LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Les médias ont présenté l'alphabétisation sous un angle défavorable. Par exemple, on continue de mentionner que, d'après le Rapport Southam (Calamai, 1987), près d'un Canadien sur quatre est analphabète. Néanmoins, la moitié des membres du personnel enseignant pensent qu'autant sinon plus d'élèves savent aussi bien lire et écrire aujourd'hui qu'il y a dix ans. Quant à la qualité de l'alphabétisation d'aujourd'hui comparativement à la situation d'il y a dix ans, on compte presque autant d'enseignantes et d'enseignants qui estiment qu'une détérioration s'est produite qu'il y en a qui sont d'avis que la situation n'a pas évolué ou qu'elle s'est améliorée.

Nous avons demandé aux membres du personnel enseignant d'examiner l'alphabétisation des élèves d'une des classes ayant relevé d'eux récemment et ce, en fonction des compétences de base et de discrimination (d'ordre complexe) de ces derniers en matière de lecture, d'écriture, de communication verbale et de mathématiques, tout en se fondant sur le Guide de l'alphabétisation. La plupart des enseignantes et enseignants ont fondé leur évaluation sur l'observation du rendement des élèves plutôt que sur des examens. Le nombre d'élèves éprouvant des problèmes signalés par les répondants varie beaucoup selon la classe choisie, allant de zéro à plus de la moitié. Pour l'ensemble des années d'études, 18 % des élèves des classes choisies ont des difficultés sur le plan des compétences de base et 12 %, sur le plan des compétences de discrimination. Plus de garçons que de filles semblent avoir des problèmes dans les deux catégories de compétences.

La proportion de membres du personnel enseignant ayant déclaré que les élèves qui éprouvent des difficultés en matière de compétences de base représentaient de 11 % à 30 % de l'effectif de la classe choisie est plus forte que celle enregistrée pour toute autre échelle procentuelle. En outre, plus d'enseignantes et d'enseignants ont déclaré avoir des élèves n'éprouvant aucune difficulté à maîtriser les compétences de discrimination que ce ne fut le cas pour les élèves n'ayant aucun problème à acquérir les compétences de base.

Les répondants ont déclaré que, pour l'ensemble des années d'études, c'est dans les domaines de la lecture et de l'écriture que se retrouvent les plus forts pourcentages d'élèves qui éprouvent des difficultés en matière de compétences de base. Ils ont toutefois mentionné que la majorité des élèves ayant des problèmes à cet égard ont de la difficulté en calcul dans toutes les années d'études. La communication verbale pose moins de problèmes dans le cas d'environ la moitié des élèves qui ont des difficultés d'alphabétisation.

Pour ce qui est des compétences de discrimination, la plus forte proportion de membres du personnel enseignant a également déclaré que c'est en lecture et en écriture que les élèves éprouvent des difficultés, alors que près des trois quarts des répondants chargés de classes supérieures ont signalé que les élèves ont aussi des problèmes en mathématiques. Un peu moins d'enseignantes et d'enseignants, bien qu'il s'agisse d'un peu plus de la moitié d'entre eux, ont signalé que les élèves avaient de la difficulté à communiquer verbalement. Les problèmes qui se posent dans le domaine de la lecture, de l'écriture, de la communication verbale et des mathématiques sur le plan des compétences de discrimination augmentent légèrement avec les années d'études.

En ce qui concerne la situation socio-économique, les résultats de la présente étude correspondent à ceux des recherches antérieures, le pourcentage d'élèves éprouvant de la difficulté à acquérir les compétences de base étant plus fort dans les écoles où les élèves viennent surtout de milieux socio-économiques inférieurs que dans le cas des écoles dont les élèves viennent d'un milieu socio-économique supérieur. Cet écart n'est pas tout à fait aussi marqué dans le cas des élèves ayant de la difficulté à maîtriser les compétences de discrimination.

Nous pensions que les différences culturelles, le fait que les enfants parlent une autre langue que le français ou l'anglais ou parlent une forme dialectale de ces langues, le fait que les parents ne parlent pas le français ni l'anglais à la maison, ainsi que les déficiences et les incapacités seraient des éléments qui contribueraient aux problèmes d'alphabétisation des élèves. Non seulement les membres du personnel enseignant ont confirmé ces points, mais ils ont en outre mentionné d'autres facteurs dont les problèmes au foyer, les problèmes socio-affectifs et le dépistage et l'intervention tardifs en milieu scolaire.

L'enquête a révélé qu'il n'existe pas encore de définition complète de l'alphabétisation qui fasse l'unanimité. Pour cette raison, le personnel enseignant et de direction a fourni une grande variété de définitions. La plupart de celles-ci peuvent toutefois entrer dans une des trois catégories suivantes : 1) l'alphabétisation est fonction d'une norme ou d'un critère, 2) l'alphabétisation doit être à orientation fonctionnelle liée aux exigences pratiques d'une situation et 3) l'alphabétisation met l'accent sur des compétences supérieures aux compétences de base de façon à englober les processus mentaux plus complexes. La majorité des membres du personnel enseignant et de la direction qui ont participé à l'étude ont donné une définition de l'alphabétisation qui s'insère dans la deuxième catégorie. S'ils avaient eu plus de temps pour répondre, un plus grand nombre de membres du personnel enseignant auraient peut-être précisé davantage leur définition pour parler des compétences de discrimination.

La façon d'enseigner dépend de la façon dont les membres du personnel enseignant définissent et comprennent l'alphabétisation. Si l'alphabétisation se borne à enseigner à lire et à écrire sans tenir compte du vécu, des intérêts et des besoins des élèves, même si l'enseignante ou l'enseignant juge sa façon de procéder utile, l'effet sera négatif. Favoriser l'alphabétisation, c'est engager les élèves dans des fonctions de communication pertinentes. Cet objectif s'applique particulièrement aux nombreux élèves qui éprouvent de la difficulté. Réduire les attentes et limiter l'activité éducative à des expériences d'apprentissage simples ne font qu'aggraver le problème. Cela peut aussi servir à perpétuer les désavantages dont souffrent les groupes minoritaires et les groupes de milieux socio-économiques inférieurs. L'énergie consacrée à l'alphabétisation doit viser à rattacher l'activité

scolaire au monde des élèves et à mettre en jeu les capacités intellectuelles d'ordre supérieur.

Si les méthodes et les approches que les enseignantes et enseignants jugent efficaces pour promouvoir l'alphabétisation des élèves qui ont de la difficulté sont très différentes les unes des autres, les membres du personnel enseignant ont tendance à favoriser celles qui sont axées sur la progression, qui font beaucoup appel à la participation et qui sont à caractère expérientiel. La gamme des exemples qu'ils ont fournis témoigne des efforts qu'ils ont déployés pour tenir compte de la diversité des besoins des élèves et des styles d'apprentissage. Les stratégies qu'ils ont choisies montrent également la souplesse, le savoir-faire, les connaissances et la formation dont les membres de la profession enseignante ont besoin aujourd'hui. L'enquête a également révélé la nécessité d'une collaboration entre le personnel enseignant et d'autres professionnels.

La grande majorité des membres du personnel enseignant ont déclaré utiliser plus fréquemment des stratégies traditionnelles et directives, pour l'ensemble de la classe, c'est-à-dire «interrogation et discussion en classe dirigées par l'enseignant», «cours magistral/exposé par l'enseignant/démonstration», «revue de la matière déjà enseignée», et «travail en classe comportant des travaux pratiques et des exercices». Un beaucoup plus petit nombre ont utilisé des stratégies interactives, telles que l'«apprentissage collectif/travail en groupe» et les «discussions entre l'enseignant et un élève». Ces stratégies sont en outre utilisées moins souvent à mesure que l'on passe aux années d'études supérieures. Certains enseignantes et enseignants ayant un style directif jugent les stratégies dirigées par l'enseignant plus efficaces auprès des

élèves éprouvant des difficultés en matière de compétences de base. De nombreux membres du personnel enseignant préfèrent néanmoins des méthodes davantage centrées sur l'élève pour essayer d'atteindre chaque élève individuellement. Certains des membres du personnel enseignant ont déclaré qu'ils aimeraient adopter des approches interactives, mais qu'ils n'avaient ni la formation, ni l'appui nécessaires pour mettre ces stratégies en oeuvre de façon efficace.

D'après de nombreux enseignantes et enseignants, l'«observation», les «devoirs individuels», les «dossiers de lecture et d'écriture» et les «tests conçus par l'enseignant» étaient des moyens d'évaluation utiles. La grande majorité de membres du personnel enseignant n'utilisaient que rarement, voire jamais, les «tests standardisés».

Les approches traditionnelles ne seront pas abandonnées, mais les membres du personnel enseignant ont indiqué qu'ils souhaitaient mettre à l'essai de nouvelles méthodes pour aider les élèves qui éprouvent de la difficulté. Une formation plus poussée les aiderait à acquérir la confiance nécessaire pour tenter l'expérience de nouvelles méthodes.

Il est intéressant de noter que le personnel enseignant a jugé les mêmes stratégies les plus efficaces ou les moins efficaces pour les élèves ayant des difficultés en matière de compétences de base que pour ceux dont l'anglais ou le français était ou non la langue maternelle et pour ceux ayant ou non des difficultés d'apprentissage.

En souhaitant pouvoir avoir recours à diverses ressources humaines pour l'aider à enseigner aux élèves ayant des difficultés, le personnel enseignant a démontré son désir d'accroître les inter-

ventions personnalisées auprès de ces élèves. Les enseignantes et enseignants ont fortement insisté sur la nécessité d'avoir recours à des auxiliaires pédagogiques, des enseignants et enseignants-conseils, du personnel enseignant chargé de l'enfance en difficulté, des conseillers et conseillères, et des volontaires. Un fort pourcentage de membres du personnel enseignant aimeraient aussi compter sur les services de spécialistes, de répétiteurs et répétitrices et de parents, qui se sont avérés utiles jusqu'à maintenant. La documentation sur le sujet fait ressortir qu'un partenariat école-foyer est essentiel pour que l'élève apprenne à surmonter ses problèmes. De nombreux enseignantes et enseignants ont dit partager cet avis. Toutefois, pour bon nombre de membres de la profession enseignante, il n'est pas utile d'obtenir la collaboration de la famille ni d'adresser l'élève à un spécialiste. Les enseignantes et enseignants ont décrit les changements qui devaient être apportés dans les écoles pour qu'ils puissent aider les élèves à surmonter leurs problèmes d'alphabétisation. Mentionnons, entre autres, l'obtention de ressources matérielles pertinentes, la disponibilité de ressources humaines et les possibilités de formation.

## C. LES RECOMMANDATIONS

Compte tenu des résultats de notre enquête, **nous recommandons** :

- que les districts, les divisions, les conseils, les unités scolaires et les écoles élaborent un énoncé de principe général sur l'alphabétisation;
- que la haute administration et la direction des écoles apprennent à comprendre à fond la façon dont se développe le langage et les conséquences d'une déficience à cet égard;
- que le personnel d'administration contribue à fixer des objectifs en matière d'alphabétisation pour chacune des écoles, encourage le personnel enseignant dans toutes les disciplines à établir des programmes permettant d'atteindre ces objectifs et s'assure de l'efficacité de ces programmes. Il est d'une importance primordiale de mettre en oeuvre des programmes stimulants qui mettent particulièrement l'accent sur l'alphabétisation au cours des années de formation;

- que les membres du corps enseignant dans toutes les disciplines comprennent qu'ils ont un rôle important à jouer à l'égard de l'alphabétisation des élèves;

- qu'on lise aux élèves et qu'on les invite à lire aux autres élèves. Les élèves qui présentent des lacunes en matière de lecture ont besoin d'activités individuelles interactives. Étant donné que les enseignantes et enseignants ne peuvent accorder du temps de qualité à chacun des élèves ayant des difficultés, d'autres personnes, c'est-à-dire leurs pairs, leurs parents, des élèves ou leurs frères et soeurs plus âgés ainsi que des adultes bénévoles, devraient être invités à les aider;

- que les élèves soient invités à dialoguer et à collaborer avec d'autres élèves de leur classe et d'autres classes, tant d'années d'études inférieures que supérieures, ainsi qu'avec des membres de la collectivité en général, par exemple le personnel des entreprises, les membres des associations de volontaires et les personnes âgées;

- que des personnes-ressources compétentes soient mises à la disposition des membres du personnel enseignant pour les aider à reconnaître les problèmes d'alphabétisation des enfants et à offrir une aide positive et de qualité. Même si le recours à des auxiliaires pédagogiques est un bon début, le corps enseignant a besoin de l'assistance professionnelle de spécialistes compétents;

- que les parents se sentent les bienvenus à l'école et soient invités à participer activement tant à l'élaboration qu'à la réalisation des projets liés à l'alphabétisation;

- que l'on sensibilise la collectivité aux programmes de façon à favoriser son apport à la progression de l'alphabétisation en général ainsi que l'acceptation des projets d'apprentissage communautaires lancés par le personnel enseignant et les élèves;

- que l'on donne aux enseignantes et enseignants, dans le cadre de leur activité professionnelle, l'occasion :

  - d'acquérir une compréhension des complexités de la nature de l'alphabétisation;

  - d'apprendre à utiliser diverses ressources avec confiance, y compris les ressources communautaires, en vue d'enrichir le programme scolaire et de leur proposer des activités d'aide à l'alphabétisation qui ont une signification pour eux; et

  - d'élaborer des stratégies visant à faire participer les parents au processus d'alphabétisation de leurs enfants;

- que les enseignantes et enseignants soient invités à choisir le genre de formation en cours d'emploi qui les aidera à élaborer les méthodes d'enseignement les mieux adaptées à leurs élèves qui éprouvent des difficultés en matière d'alphabétisation;

- que les salles de classe des élèves qui éprouvent des difficultés en matière d'alphabétisation ainsi que les centres de documentation soient dotés d'une variété de matériel pertinent, y compris des livres, des périodiques, des journaux, du matériel audiovisuel et informatique ainsi que des logiciels;

- que l'on accorde aux membres du personnel enseignant le temps nécessaire pour planifier les programmes d'alphabétisation de concert avec les parents, d'autres membres du personnel enseignant, des spécialistes et des personnes-ressources de la localité; et
- que l'on invite les membres du personnel enseignant à faire l'essai d'une vaste gamme de stratégies visant à aider leurs élèves à surmonter leurs problèmes en matière d'alphabétisation.

La présente étude a porté sur les opinions du personnel enseignant en matière d'alphabétisation et n'a abordé qu'indirectement la nature et l'étendue des problèmes qu'éprouvent les élèves sur ce plan. Nous recommandons donc :

- que l'on trace un portrait plus exact de l'alphabétisation des élèves au moyen de recherches portant sur les élèves mêmes; et en même temps
- que l'on entreprenne des recherches qualitatives visant à déterminer en termes plus précis la façon dont les élèves ayant divers besoins d'apprentissage atteignent l'alphabétisme, y compris dans le domaine du calcul, et la façon d'enseigner de manière à les aider le mieux possible à y parvenir.

Bon nombre de membres du personnel enseignant se préoccupent de la question de l'alphabétisation et ont à coeur les progrès de leurs élèves et l'adoption de méthodes visant à les aider à réussir. Sans tenir compte des conditions socio-économiques ni de la structure organisationnelle scolaire qui nuisent souvent à l'apprentissage des élèves, le personnel enseignant a manifestement besoin de l'appui qui lui permettra d'avoir recours à des méthodes et à des ressources favorisant davantage l'alphabétisation de l'ensemble des élèves. Favoriser l'alphabétisation est une entreprise complexe pour laquelle les moyens à utiliser ne sont pas simples; elle nécessite la collaboration et l'engagement de nombreux intervenants. Et comme l'a dit en peu de mots un enseignant de sciences sociales de la 11e année,

> Améliorer la situation en matière d'alphabétisation devrait être la responsabilité de tous, et le système scolaire, avec l'aide de la collectivité et du monde des affaires, devrait donner le ton.

## BIBLIOGRAPHIE


ANDERSON, A.B. et STOKES, S.J. «Social and institutional influences on the development and practice of literacy», dans H. Goelman, A.A. Oberg et F. Smith (Éd.), **Awakening to Literacy**, Portsmouth, N.H., Heinemann Educational Books, 1984, p. 24-37.

APPLEBEE, A.N. «Writing and Reasoning», **Review of Educational Research**, 54(4), 1984, p. 577-596.

ASSOCIATION CANADIENNE D'AIDE À L'ENFANCE EN DIFFICULTÉ. **Literacy and Youth in Care of the Child Welfare System**, Ottawa, Association canadienne d'aide à l'enfance en difficulté, 1990.

AVERY, C.S. «First grade thinkers becoming literate», **Language Arts**, 64(6), 1987, p. 611-618.

BEREITER, C., et SCARDAMALIA, M. «An attainable version of high literacy: Approaches to teaching higher-order skills in reading and writing», **Curriculum Inquiry**, 17(1), 1987, p. 9-30.

BLOOME, D. «Building literacy and the classroom community», **Theory Into Practice**, 25(2), 1986, p. 72-75.

BRODKEY, L. «Tropics of literacy», **Journal of Education**, 168(2), 1986, p. 47-54.

BUREAU DE L'ALPHABÉTISSATION DU MANITOBA. **Sentiers pour les apprenants**, Winnipeg, Department of Education and Training, Communications Branch, 1989.

CALAMAI, P. **Broken Words: A Special Southam Survey**, Toronto, Southam Newspaper Group, 1987.

CHENG, M., TSUJI, G., YAU, M. et ZIEGLER, S. **The every secondary school survey**, automne 1987, Toronto, Section de la recherche, Services de la bibliothèque, Conseil scolaire de Toronto, 1989.

**Convergence**, Revue internationale d'éducation des adultes. L'alphabétisation en pays industrialisés : Point de mise sur la pratique - Alphabétisation : Que nous disent les définitions?, vol. XX, n° 3-4, 1987, p. 23-27.

**Convergence**, Revue internationale d'éducation des adultes. L'alphabétisation en pays industrialisés : Point de mise sur la pratique - Analphabétisme et l'éducation publique : Qui est responsable?, vol. XX, n° 3-4, p. 89-90.

DE CASTELL, S. et LUKE, A. «Literacy instruction: Technology and techniques», **American Journal of Education**, 1987, p. 413-440.

DE CASTELL, S., LUKE, A. et MacLENNAN, D. «On defining literacy», **Literacy, Society and Schooling**, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, p. 3-14.

DECKER, B.C. «Aliteracy: What teachers can do to keep Johnny reading», **Journal of Teacher Education**, 37(6), 1986, p. 55-58.

DESLAURIERS, R.C. **L'impact des employés analphabètes sur les entreprises canadiennes**, Conference Board du Canada, 1990.

EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA. **Analyse des données concernant les immigrants admis** (janvier à décembre 1987, 1988, 1989), Ottawa, Emploi et Immigration Canada, Direction de la recherche et de la planification stratégique, 1990.

ERICKSON, F. «School literacy, reasoning, and civility: An anthropologist's perspective», **Review of Educational Research**, 54(4), 1984, p. 525-546.

FEATHERS, K.M. et SMITH, F.R. «Meeting the reading demands of the real world: Literacy based content instruction», **Journal of Reading**, 30(6), 1987, p. 506-511.

FREEMAN, E.B. et SANDERS, T. «The social meaning of literacy: Writing instruction and the community», **Language Arts**, 64(6), 1987, p. 641-645.

FROESE, V. «Review of literacy in Canada--A research report», **English Quarterly**, 21(2), 1988, p. 120-126.

GILLISS, G. **Functional Literacy--A Challenge for Society and its Schools.** Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Services de recherche et d'information, juillet 1988.

GROUPE CANADIEN CHARGÉ D'ÉTUDIER LES PROBLÈMES DE SANTÉ MENTALE DES IMMIGRANTS ET DES RÉFUGIÉS. ... **La porte s'est ouverte**, Ottawa, Secrétariat d'État du Canada, 1989.

HEATH, S.B. «The functions and uses of literacy», **Journal of Communication**, 30(1), 1980, p. 123-133.

HOLDAWAY, D. **Stability and change in literacy learning**, Portsmouth, NH, Heinemann Educational Books, 1984.

HOLDAWAY, D. **The foundations of literacy**, New York, Aston Scholastic, 1979.

KING, A.J.C. **Face à l'adolescence : Agir ou réagir**, Toronto, Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, 1986.

KING, A.J.C. et PEART, M.J. **The Good School**, Toronto, Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, 1990.

KING, A.J.C., WARREN, W.K., MICHALSKI, C. et PEART, M.J. **Améliorer la persévérance scolaire dans les écoles secondaires**, Toronto, Ministère de l'Éducation, 1988.

KIRSCH, I.S. et GUTHRIE, J.T. «The concept and measurement of functional literacy», **Reading Research Quarterly**, 13(4), 1978, p. 485-507.

KIRSCH, I.S. et JUNGEBLUT, A. **Literacy: profiles of America's young adults** (Rapport définitif, 16-PL-01), Princeton, NJ, The National Assessment of Education Progress, 1986.

LIEBERMAN, M.L. «The verbal language of television», **Journal of Reading**, 26, 1983, p. 602-609.

MACCOBY, E. et JACKLIN, C. **The Psychology of Sex Differences**, Standford, CA : Standford University Press, 1974.

MacGINITIE, W.H., et MacGINITIE, R.K. «Teaching students not to read», dans S. de Castell, A. Luke et K. Egan (Éd.), **Literacy, society, and schooling**. New York, Cambridge University Press, 1986, p. 256-269.

MacLEAN, M., GORDON, C., HOPPER, C. et MILLER, L. Dans **The International Handbook of Literacy Education**, Canada, (sous presse).

McCLENDON, J. «Developing writers in an intermediate-grade classroom», **Theory Into Practice**, 25(2), 1986, p. 117-123.

MIKULECKY, L. «Preparing students for workplace literacy demands», **Journal of Reading**, 28, 1984, p. 253-257.

MOLL, L.C. «Writing as Communication: Creating strategic learning environments for students», **Theory Into Practice**, 25(2), 1986, p. 102-108.

MORI, G.A. et BURKE, B. **Educational Attainment of Canadians** (Recensement de 1986), Ottawa, Statistique Canada, 1989.

OLSON, D. «Learning to mean what you say: Towards a psychology of literacy», dans S. de Castell, A. Luke et K. Egan (Éd.), **Literacy, society, and schooling**, New York, Cambridge University Press, 1986, p. 145-148.

PALLAS, A.M., NATRIELLO, G., et MCDILL, E. «The Changing nature of the Disadvantaged Population: Current Dimensions and Future Trends», **Educational Researcher**, 18(5), 1989, p. 16-22.

PORTER, A.G. et BROPHY, J. «Synthesis of research on good teaching: Insights from the work of the institute for research on teaching», **Educational Leadership**, 45(8), 1988, p. 74-83.

PORTER, J. **The measure of Canadian Society: Education, Equality and Opportunity**, Toronto, Gage, 1979.

REID, S. **The 1988 Survey of Pupils for whom English is a Second Language in Vancouver Schools**, Vancouver, Student Assessment and Research, Vancouver School Board, 1988.

ROYAL COMMISSION ON EMPLOYMENT AND UNEMPLOYMENT. **Education for self-reliance: A report on education and training in Newfoundland**, Gouvernement de Terre-Neuve, 1986.

SCRIBNER, S. «Literacy in three metaphors», **American Journal of Education**, 93, 1984, p. 6-21.

SCRIBNER, S., et COLE, M. **The psychology of literacy**, Cambridge, Harvard University Press, 1981.

SHANKLIN, S.L., et RHODES, L.K. «Transforming literacy instruction», **Educational Leadership**, 46(6), 1989, p. 59-70.

SHUTTLEWORTH, D. «Parents-as-partners», **Éducation Canada**, été 1986, p. 41-43.

SMITH, F. **Joining the literacy club**, Portsmouth, NH, Heinemann Educational Books, 1988.

SMITH, F.R., et FEATHERS, K.M. «The role of reading on content classrooms: Assumption vs. reality», **Journal of Reading**, 27, 1983, p. 262-267.

SOFO, F. «Literacy, schools and society: access and excellence», **Educational Review**, 40(3), 1988, p. 259-275.

STATISTIQUE CANADA. **Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement**, Ottawa, Statistique Canada, 1989.

STOCK, P.L. «Writing across the curriculum», **Theory Into Practice**, 14(2), 1986, p. 97-101.

STUBBS, M. **Language and Literacy - the sociolinguistic of reading and writing**, London, Routledge et Kegan Paul, 1980.

TABER, S.R. «Current Definitions of Literacy», **Journal of Reading**, 30(5), 1987, p. 458-461.

TAYLOR, D. **Family literacy**, Exeter, NH, Heinemann Educational Books, 1983.

TIERNEY, R.J., et ROGERS, T. «Functional literacy in school settings», **Theory Into Practice**, 25(2), 1986, p. 124-127.

WELLS, G. «Apprenticeship in Literacy», **Interchange**, 18(1/2), 1987, p. 109-123.

## LISTE D'ANNEXES


ANNEXE A — INSTRUMENTS

- Déroulement des entrevues de groupe
- Questionnaire pour les enseignantes et les enseignants des écoles primaires
- Questionnaire pour les enseignantes et les enseignants des écoles secondaires
- Questionnaire pour les directeurs d'école

ANNEXE B — FORMULE DE RENVOI DES QUESTIONNAIRES

ANNEXE C — TABLEAUX DES DONNÉES FOURNIES PAR LES DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉCOLE

ANNEXE D — TABLEAUX INDIQUANT LES RÉPONSES DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS

ANNEXE E — PROCESSUS D'ANALYSE DES RÉPONSES DU PERSONNEL ENSEIGNANT AU SUJET DE L'AMPLEUR DES PROBLÈMES D'ALPHABÉTISATION

ANNEXE F — INITIATIVES SCOLAIRES FAVORISANT L'ALPHABÉTISATION

**ANNEXE A :**

**INSTRUMENTS**

- Déroulement des entrevues de groupe
- Questionnaire pour les enseignantes et les enseignants des écoles primaires
- Questionnaire pour les enseignantes et les enseignants des écoles secondaires
- Questionnaire pour les directeurs d'école

**Déroulement des entrevues de groupe**

À l'intention des personnes chargées des entrevues : vous trouverez ci-dessous un résumé de notre étude sur l'alphabétisation, qui pourra vous être utile durant votre introduction.

> Nous avons été chargés par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants de mener une étude sur la question de l'alphabétisation des élèves des paliers primaire et secondaire considérée du point de vue du personnel enseignant canadien. L'étude a été financée par le Secrétariat national à l'alphabétisation. Les résultats de l'étude seront publiés au cours du printemps de 1990, c'est-à-dire durant l'Année internationale de l'alphabétisation.
>
> L'étude comporte deux étapes. La présente entrevue de groupe fait partie de la première étape qui, nous l'espérons, nous permettra d'en savoir plus long sur les problèmes d'alphabétisation que les enseignantes et les enseignants ont constatés chez leurs élèves, les stratégies pédagogiques qu'ils ont appliquées et les mesures qu'ils préconisent pour améliorer le niveau d'alphabétisation des jeunes. Des entrevues de groupe se tiendront dans cinq régions du pays.
>
> À la deuxième étape de l'étude, un questionnaire sera envoyé à 14 000 enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire, dans chaque province et territoire du pays. C'est justement pour nous aider à mettre ce questionnaire au point que nous vous avons invités à nous faire part de vos expériences et de vos observations.
>
> Fondé sur l'analyse tant des entrevues que des résultats du sondage, le rapport exposera le point de vue du personnel enseignant canadien à propos des différents aspects de l'alphabétisation, présentera la liste des techniques qui, à son avis, permettraient d'améliorer le degré d'alphabétisation des élèves et recommandera des mesures structurelles ainsi que des programmes pour aider à améliorer le degré d'alphabétisation des élèves.

Voici les points à aborder au cours de l'entrevue, qui devrait durer entre une et deux heures, selon le nombre de participants et la mesure dans laquelle vous approfondirez les différents points. Si vous devez écourter la réunion, abordez en priorité les points les plus importants (indiqués d'un astérisque). Faites en sorte, toutefois, **d'aborder toutes les questions du questionnaire avec au moins quelques enseignants et enseignantes**. Nous vous invitons en outre à prendre en note des remarques de chacun des participants, durant l'entrevue, ou peu après, en vous servant de l'enregistrement des discussions. Nous sommes particulièrement intéressés à connaître : 1) les stratégies utilisées pour améliorer le niveau d'alphabétisation des élèves; et 2) leurs remarques à propos des différents éléments du questionnaire dont nous avons discuté (c'est-à-dire la clarté, l'acceptabilité et l'utilité de nos catégories d'alphabétisation et des questions concernant les stratégies.)

1. * Demandez aux membres du groupe des précisions quant à leurs responsabilités actuelles, leurs antécédents professionnels, leurs années d'expérience et leurs titres ou domaines de spécialisation.

2. * Invitez-les à penser à une de leurs classes ou à un de leurs cours de cette année ou de l'an dernier. Demandez-leur si certains élèves ont (ou avaient) des problèmes d'alphabétisation (le nombre approximatif de ces élèves ou le pourcentage qu'ils représentent).

3. * Demandez-leur s'ils se rappellent d'un élève en particulier dont le niveau d'alphabétisation est (était) bien en deçà de ce qu'on est en droit de s'attendre d'un élève de leur classe (expliquer la nature du problème, les antécédents de l'élève, les causes possibles du problème).

4. * Demandez-leur ce qu'évoque la notion d'alphabétisation pour eux. (Vous pourriez aussi leur proposer la Description de l'alphabétisation, mais il vaudrait peut-être mieux attendre encore un peu - voir le point 10.)

5. * Au fil de l'entrevue, essayez de vous faire une idée de leur style d'enseignement : semblent-ils privilégier les activités qui exigent la participation des élèves ou préfèrent-ils un mode d'enseignement plus directif? Appliquent-ils une démarche ouverte, axée sur la découverte, ou une démarche plus structurée, axée sur la communication d'informations? Dans le cas de l'enseignement du français et de disciplines linguistiques, appliquent-ils une méthode holistique? Une méthode qui s'articule autour des livres de lecture de base, de l'acquisition d'automatismes et de textes «prêts à l'emploi»? Une méthode éclectique?

6. Posez les questions concernant les stratégies.

7. Invitez-les à décrire une journée (ou un cours) ordinaire avec leurs élèves. Comment l'élève qui a des problèmes d'alphabétisation (voir la question 3 ci-dessus) se comporte-t-il durant la journée (ou le cours)? Comment se débrouille-t-il avec les différents éléments (méthodes, matériel, groupements) d'une journée d'école (ou d'un cours)?

8. Invitez-les à décrire les méthodes, démarches ou stratégies ainsi que les ressources (humaines ou matérielles) auxquelles ils ont (ou ont eu) recours, à un moment ou l'autre, pour aider les élèves à améliorer leur niveau d'alphabétisation. Demandez-leur de décrire les caractéristiques propres de ces méthodes, démarches ou stratégies ainsi que de ces ressources et de commenter leur efficacité. Si personne n'aborde les points qui suivent, essayez d'y amener la discussion :
   - travail sur ordinateur et utilisation de logiciels;
   - programmes, projets, démarches ou ressources à caractère innovateur dont ils ont entendu parler.

9. Demandez aux enseignants de décrire les méthodes qu'ils utilisent (ont utilisées) pour évaluer les progrès de l'ensemble des élèves. Demandez-leur s'ils ont dû modifier certaines de ces méthodes pour l'élève qui a des problèmes d'alphabétisation. Si vous n'obtenez pas de réponses précises, suggérez aux participants de penser à une unité d'enseignement particulière et de décrire comment ils évaluent les élèves à l'égard des activités de cette unité.

10. **Remettez aux enseignants un exemplaire de notre Description de l'alphabétisation.** Expliquez-leur qu'il s'agit d'une version préliminaire et que nous aimerions connaître leurs avis, aussi brefs qu'ils puissent devoir être en raison des contraintes de temps. Invitez-les à l'appliquer aux parties subséquentes. Si certains souhaitent examiner la Description plus à fond et nous envoyer leurs observations par courrier, encouragez-les à le faire, mais le plus tôt possible.

Si les enseignants ont du mal, pour une raison ou une autre, à donner leur avis sur-le-champ par rapport à ces points, passez aux suivants.

11. * Invitez les membres du groupe à penser de nouveau à la classe dont ils ont parlé précédemment. Demandez-leur combien d'élèves, selon eux, éprouvent des difficultés qui peuvent être associées à chacune des catégories d'alphabétisation.

12. * Demandez-leur de décrire, pour chaque catégorie, la nature précise des difficultés (lecture, écriture, communication verbale, mathématiques) d'un élève déterminé. Demandez-leur d'expliquer les antécédents de cet élève.

13. * Quelles sont les démarches, méthodes, stratégies pédagogiques qui se révèlent (se sont révélées) les plus et les moins efficaces avec les différents élèves?

14. Quelles sont les ressources qui se révèlent (se sont révélées) les plus et les moins efficaces avec les élèves?

15. * Demandez-leur ce qu'ils pensent de nos définitions des différentes catégories d'alphabétisation. Selon eux, le document se passe-t-il d'explication, est-il pertinent? Les distinctions que nous avons établies entre les différentes catégories et les définitions que nous en avons faites leur paraissent-elles exactes?

16. * Demandez-leur les renseignements suivants concernant le système d'enseignement secondaire en vigueur dans leur province :
    a) Fait-on une distinction entre les niveaux de difficulté des cours? Si oui, quelle est la terminologie utilisée (p. ex. de base, général, ordinaire) et qu'est-ce qu'ils décrivent?
    b) Existe-t-il des cours de nature particulière (enseignement technique, formation professionnelle, etc.)? À quoi correspondent ces cours exactement? Un exemplaire de calendrier scolaire nous serait très utile, de même que tout autre document qui pourrait nous en apprendre davantage sur leur système.

17. Demandez-leur quel message ils aimeraient transmettre au Secrétariat national à l'alphabétisation concernant :
    - l'étendue et la nature des difficultés d'alphabétisation qu'éprouvent les élèves auxquels ils enseignent ou ont enseigné;
    - la mesure dans laquelle ils ont les moyens d'aider les élèves qui éprouvent des difficultés à améliorer leur niveau d'alphabétisation;
    - ce dont ils ont le plus besoin pour les aider à remédier aux problèmes d'alphabétisation de leurs élèves.

18. * Posez d'autres questions qui vous semblent utiles, s'il vous reste du temps.

# LE PERSONNEL ENSEIGNANT ET L'ALPHABÉTISATION

## QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES PRIMAIRES

Étude réalisée pour le compte de la
Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants

et financée par le
Secrétariat national à l'alphabétisation

GROUPE D'ÉVALUATION DES PROGRAMMES SOCIAUX
UNIVERSITÉ QUEEN'S À KINGSTON

№ 21860

Le questionnaire qui suit a pour objet de connaître votre point de vue quant à l'étendue des difficultés qu'éprouvent vos élèves en matière d'alphabétisation ainsi que les stratégies que vous appliquez pour aider ces derniers à surmonter ces difficultés. Notre but n'est pas d'étiqueter tel ou tel groupe d'élèves comme analphabète, mais plutôt d'examiner l'état et l'évolution de l'alphabétisation à tous les échelons des programmes d'études et ce, du point de vue du personnel enseignant de toutes les disciplines.

Les entrevues que nous avons menées partout au pays nous ont fourni des renseignements utiles et nous ont aidés à formuler les questions. La compilation des résultats du questionnaire permettra de présenter un tableau plus complet des points de vue des membres de la profession enseignante de votre province et de tout le pays sur la question de l'alphabétisation.

Dans le questionnaire, le terme « alphabétisation » s'applique au français.

Tous les membres du personnel de votre école sont invités à participer à l'étude. Si vous êtes enseignant, répondez à toutes les questions. Si vous n'enseignez pas, vous ne devez répondre qu'à quelques questions. Si vous n'enseignez pas le français — par exemple, si vous enseignez l'anglais, l'allemand ou l'espagnol comme langue seconde ou encore si vous travaillez dans une classe d'immersion en anglais —, tenez compte des compétences générales des élèves en français lorsque vous répondrez aux questions; dans un tel cas, il est possible que quelques questions seulement soient applicables à votre classe.

N'hésitez pas à écrire des commentaires lorsque vous estimez que le choix de réponses proposé ne vous permet pas d'exprimer votre point de vue avec la précision ou les nuances voulues.

Soyez assuré que tous les questionnaires remplis seront traités de façon confidentielle. Vos réponses seront compilées avec celles de tous les autres répondants classés dans votre catégorie. En outre, lorsque nous utiliserons des commentaires tirés des questionnaires pour illustrer certains points de vue, il ne sera fait mention ni de la personne qui les a formulés ni de l'école où celle-ci travaille. Vous n'avez pas non plus à signer le questionnaire. Nous comptons sur vous pour répondre à toutes les questions le plus directement possible.

Veuillez remplir le questionnaire le plus tôt possible, le glisser dans l'enveloppe et le remettre à la personne qui vous l'a donné.

Vos réponses serviront à rédiger un rapport qui contribuera, nous l'espérons, à mettre en lumière les préoccupations et les recommandations du personnel enseignant canadien à l'occasion de l'Année internationale de l'alphabétisation, 1990.

Wendy Warren, D. Éd.
Ruth Rees, Ph. D.
Université Queen's à Kingston
Novembre 1989

## SECTION A — RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR LES RÉPONDANTS

1. Inscrivez dans la première case le code qui correspond à votre fonction principale, c'est-à-dire l'activité à laquelle vous consacrez la plus grande partie de votre temps. Si vous exercez une fonction secondaire, inscrivez le code correspondant dans la deuxième case.

   1 = Titulaire de classe
   2 = Directeur adjoint d'école
   3 = Directeur d'école
   4 = Conseiller en orientation
   5 = Assistant pédagogique
   6 = Conseiller pédagogique
   7 = Bibliothécaire
   8 = Autre (précisez) _____

2. Êtes-vous de sexe masculin ou féminin?

   1 = Masculin
   2 = Féminin

3. Le 30 juin 1990, combien d'années d'expérience compterez-vous dans l'enseignement :

   Au primaire
   Au secondaire
   Autre (précisez) _____
   TOTAL

4. Indiquez quels sont les diplômes et (ou) licences que vous détenez en cochant la (ou les) case(s) appropriée(s).

   a. Diplôme en enseignement technique
   b. Brevet d'enseignement
   c. B. Éd.
   d. B. A., B. Sc. (ou l'équivalent)
   e. M. Éd.
   f. M. A., M. Sc. (ou l'équivalent)
   g. Doctorat
   h. Autre (précisez) _____

**Nota. Par souci de concision, le masculin est employé comme forme générique.**

5. Pour chacune de vos classes actuelles, indiquez l'année scolaire du programme, la (ou les) matière(s) que vous enseignez et la nature du cours (catégorie). Décrivez chaque classe sur une ligne différente. Si vous enseignez dans des classes à groupes multiples, indiquez-le comme dans l'exemple ci-dessous. Si vous enseignez la **plupart** ou la **totalité des matières** dans une classe, inscrivez **P** sous matière(s). Si vous n'enseignez qu'**une** ou **quelques matières**, inscrivez **Q** et précisez de quelle(s) matière(s) il s'agit. La case **catégorie** est **réservée** aux enseignants qui s'occupent d'une classe entière de nature spéciale (français langue seconde, enseignement spécial, enfants surdoués, etc.). Si c'est le cas, inscrivez **S** dans la case et précisez le caractère spécial de la classe.

**Exemple**

| Année(s) | Matière(s) | (Précisez, si Q) | Catégorie | (Précisez) |
|---|---|---|---|---|
| 1re/2e/3e | Q | Langue, math. | S | FLS |

| Année | Matière | (Précisez, si Q) | Catégorie | (Précisez) |
|---|---|---|---|---|
| _____ | ☐ | _____ | ☐ | _____ |
| _____ | ☐ | _____ | ☐ | _____ |
| _____ | ☐ | _____ | ☐ | _____ |

**Si vous n'enseignez à <u>aucune</u> classe, PASSEZ IMMÉDIATEMENT À LA QUESTION N° 40 (page 15.)**

**Si vous enseignez, concentrez-vous uniquement <u>sur votre classe actuelle</u> pour remplir le questionnaire. Si vous avez plus d'une classe, concentrez-vous sur <u>la dernière à laquelle vous avez enseigné</u> avant de remplir le questionnaire.**

6. Inscrivez les renseignements suivants au sujet de la classe choisie : année(s) scolaire(s); matière(s) enseignée(s); la catégorie (s'il y a lieu); et l'effectif de la classe. Comme pour la question précédente, inscrivez **P** si vous y enseignez la **plupart** ou la **totalité des matières**, et **Q**, si vous n'y enseignez qu'**une** ou **quelques matières** (précisez de quelle(s) matière(s) il s'agit). S'il y a lieu, inscrivez **S** dans la case **catégorie** et précisez le caractère spécial de la classe.

**Exemple**

| Année(s) | Matière(s) | (Précisez, si Q) | Catégorie | (Précisez) | Effectif |
|---|---|---|---|---|---|
| 3e | P | _____ | | _____ | 25 |

| Année(s) | Matière(s) | (Précisez, si Q) | Catégorie | (Précisez) | Effectif |
|---|---|---|---|---|---|
| _____ | ☐ | _____ | ☐ | _____ | ☐☐ |

## SECTION B — ÉTENDUE DES DIFFICULTÉS EN MATIÈRE D'ALPHABÉTISATION

**POUR RÉPONDRE AUX QUESTIONS 7 À 10, VEUILLEZ UTILISER LE GUIDE DE L'ALPHABÉTISATION QUE NOUS VOUS AVONS DEMANDÉ DE RETIRER DU CENTRE DU QUESTIONNAIRE.**

7. Pour ce qui est des **COMPÉTENCES DE BASE**, quel est le nombre approximatif des élèves de la classe choisie qui éprouvent des difficultés (dans au moins un des quatres domaines) différentes de ce à quoi vous auriez pu vous attendre, vu l'âge de ces derniers? Indiquez le nombre d'élèves dans la case ci-contre.

Nbre ☐☐

8. De ce nombre (question nº 7), combien d'élèves environ éprouvent des difficultés dans chacun des domaines suivants (certains élèves peuvent éprouver des difficultés dans plus d'un domaine) :

| | Nbre |
|---|---|
| Lecture | ☐☐ |
| Écriture | ☐☐ |
| Communication verbale | ☐☐ |
| Mathématiques | ☐☐ |

9. Pour ce qui est des **COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION**, quel est le nombre approximatif des élèves de la classe choisie qui éprouvent des difficultés (dans au moins un des quatre domaines) différentes de ce à quoi vous auriez pu vous attendre, vu l'âge de ces derniers? (Ne comptez pas les élèves que vous avez déjà comptés à la question nº 7.)

Nbre ☐☐

10. De ce nombre (question nº 9), combien d'élèves environ éprouvent des difficultés dans chacun des domaines suivants (certains élèves peuvent éprouver des difficultés dans plus d'un domaine) :

| | Nbre |
|---|---|
| Lecture | ☐☐ |
| Écriture | ☐☐ |
| Communication verbale | ☐☐ |
| Mathématiques | ☐☐ |

**(Si aucun de vos élèves n'éprouve de difficultés quant aux COMPÉTENCES DE BASE ou aux COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION, passez à la question nº 40, à la page 15.)**

## SECTION C — RENSEIGNEMENTS SUR LES ÉLÈVES QUI ÉPROUVENT DES DIFFICULTÉS EN MATIÈRE D'ALPHABÉTISATION

**Les cinq prochaines questions portent sur les antécédents des élèves que vous avez classés comme éprouvant des difficultés en ce qui concerne les COMPÉTENCES DE BASE et (ou) les COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION.**

11. Si vous croyez que les difficultés qu'éprouvent certains élèves sont attribuables à des facteurs culturels, indiquez le nombre de ces élèves et décrivez leurs antécédents culturels ci-dessous.

Nbre ☐☐

Indiquez quel est le nombre d'élèves dont les difficultés (quant aux COMPÉTENCES DE BASE et/ou DE DISCRIMINATION) sont attribuables aux facteurs suivants (inscrivez « 0,0 » s'il y a lieu) :

Nbre

12. le français n'est pas la langue maternelle de l'élève ☐☐

13. les parents de l'élève parlent une langue autre que le français ☐☐

14. la langue maternelle de l'élève est une forme dialectale du français (p. ex., le créole) ☐☐

15. Dites dans combien de cas il a été formellement établi (après évaluation par un spécialiste) que les difficultés d'apprentissage de l'élève étaient liées à une déficience ou à une incapacité. ☐☐

16. Décrivez les autres facteurs qui, selon vous, peuvent être à l'origine des difficultés des élèves.

## SECTION D — DEUX ÉLÈVES QUI ÉPROUVENT DES DIFFICULTÉS EN MATIÈRE D'ALPHABÉTISATION

Bon nombre des questions qui suivent portent sur deux élèves déterminés de la classe que vous avez choisie. Pour chacun des deux niveaux d'alphabétisation (**COMPÉTENCES DE BASE** et **COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION**), choisissez un élève qui éprouve des difficultés. Pensez à deux élèves dont les difficultés sont quelque peu représentatives de celles des autres élèves qui sont dans la même situation. Pour la suite du questionnaire, l'élève qui a des difficultés quant aux **COMPÉTENCES DE BASE** sera « **l'élève A** » et celui qui a des difficultés quant aux **COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION**, « **l'élève B** ».

17. Décrivez les deux élèves en utilisant les codes ci-dessous.

| **Sexe** | **Âge par rapport à la classe** | **Occupation des parents** |
|---|---|---|
| 1 = Masculin<br>2 = Féminin | 1 = Dans la moyenne<br>2 = Plus vieux<br>3 = Plus jeune | 1 = Ouvrier-ère non spécialisé-e<br>2 = Ouvrier-ère spécialisé-e<br>3 = Col blanc<br>4 = Professionnel-le/cadre<br>5 = Chômeur-euse<br>6 = Autre (précisez) _____<br>7 = Ne sais pas |

| | **Élève A** | **Élève B** |
|---|---|---|
| Sexe | ☐ | ☐ |
| Âge | ☐ | ☐ |
| Occupation de la mère | ☐ | ☐ |
| Occupation du père | ☐ | ☐ |

18. Si vous croyez que les difficultés qu'éprouvent les élèves en français sont attribuables à des facteurs culturels, décrivez le milieu culturel duquel est issu :

**L'élève A**

**L'élève B**

Selon vous, les facteurs ci-dessous ont-ils eu une influence sur le développement des élèves quant à l'alphabétisation?

**Code de réponse**
1 = Oui
2 = Non

| | Élève A | Élève B |
|---|---|---|
| 19. Le français n'est pas la langue maternelle de l'élève. | ☐ | ☐ |
| 20. Les parents de l'élève parlent une langue autre que le français. | ☐ | ☐ |
| 21. La langue maternelle de l'élève est une forme dialectale du français (p. ex., le créole). | ☐ | ☐ |

22. A-t-il été formellement établi (après évaluation par un spécialiste) que les élèves ont une déficience ou une incapacité précise?

| | Élève A | Élève B |
|---|---|---|
| | ☐ | ☐ |

**Code de réponse**
1 = Oui
2 = Non

Si « oui », précisez :

| | | |
|---|---|---|
| | ☐ | ☐ |

1 = Handicapé visuel
2 = Handicapé auditif
3 = Perturbé affectif/atteint de troubles de comportement
4 = Handicapé mental
5 = En difficulté d'apprentissage
6 = Plus d'un des éléments ci-dessus (précisez) _____
7 = Autre (précisez) _____

23. Selon vous, quels facteurs autres que ceux mentionnés précédemment (milieu culturel, apprentissage linguistique, incapacité) peuvent avoir nui au développement de l'**élève A** ou de l'**élève B** quant à l'alphabétisation (facteurs sociaux ou émotifs, retard à déceler le problème ou à intervenir, etc.)?

**L'élève A**

**L'élève B**

À partir de la section B, vous devrez répondre à certaines questions concernant la classe que vous avez choisie, notamment quant au nombre approximatif d'élèves qui éprouvent des difficultés en français et à la nature de ces difficultés. Certes, l'alphabétisation est une notion complexe, qui s'insère dans le processus global du développement des personnes et qui est liée à des facteurs culturels et aux expériences individuelles. Pour les besoins de la présente enquête, toutefois, fondez vos réponses sur le GUIDE DE L'ALPHABÉTISATION présenté ci-dessous en vous en tenant à deux niveaux d'alphabétisation, à savoir les COMPÉTENCES DE BASE et les COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION, chacun s'appliquant aux quatre domaines suivants : la lecture, l'écriture, la communication verbale et les mathématiques. Considérez ces compétences compte tenu des activités et du contexte particuliers du niveau scolaire où vous enseignez.

Si vous enseignez à des élèves du premier cycle du primaire, fondez vos réponses sur les compétences préscolaires ou préalables à l'alphabétisation des élèves dans les quatre domaines.

## GUIDE DE L'ALPHABÉTISATION

### A COMPÉTENCES DE BASE

| | |
|---|---|
| **Lecture** | — Comprendre le sens des mots et les notions présentées dans des contextes simples. |
| **Écriture** | — Construire des phrases avec des mots courants pour exprimer des idées et un contenu simples. |
| **Communication verbale** | — Écouter et comprendre; transmettre des renseignements et exprimer des idées simples dans différentes situations. |
| **Mathématiques** | — Appliquer des notions de base et des opérations numériques pour résoudre des problèmes courants. |

### B COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION

| | |
|---|---|
| **Lecture** | — Analyser et évaluer la chose lue. |
| **Écriture** | — Écrire de façon appropriée pour les lecteurs éventuels et formuler des idées d'une façon organisée. |
| **Communication verbale** | — Écouter en interprétant; formuler des idées d'une façon organisée. |
| **Mathématiques** | — Analyser des problèmes complexes et appliquer des stratégies appropriées pour les résoudre. |

**VEUILLEZ RETIRER CETTE PAGE AFIN DE POUVOIR LA CONSULTER FACILEMENT POUR REMPLIR LE QUESTIONNAIRE (À PARTIR DE LA SECTION B).**

**Pour les questions 24 et 25, veuillez utiliser le Guide de l'alphabétisation.**

24. Dans quels domaines les élèves éprouvent-ils des difficultés? **Cochez** les cases voulues.

| | Élève A | Élève B |
|---|---|---|
| Lecture | ☐ | ☐ |
| Écriture | ☐ | ☐ |
| Communication verbale | ☐ | ☐ |
| Mathématiques | ☐ | ☐ |

25. Dans quels domaines les élèves sont-ils particulièrement forts? **Cochez** les cases voulues.

| | Élève A | Élève B |
|---|---|---|
| Lecture | ☐ | ☐ |
| Écriture | ☐ | ☐ |
| Communication verbale | ☐ | ☐ |
| Mathématiques | ☐ | ☐ |

26. Sur quoi vous fondez-vous principalement pour évaluer les difficultés des élèves? Indiquez le principal facteur dans la première case et les facteurs secondaires dans les autres cases.

| | Élève A | Élève B |
|---|---|---|
| 1 = Observation de la performance de l'élève (travaux écrits et épreuves orales) | ☐ | ☐ |
| 2 = Évaluation d'un spécialiste | ☐ | ☐ |
| 3 = Tests préparés par l'enseignant | ☐ | ☐ |
| 4 = Tests standardisés | | |
| 5 = Jugement des collègues | | |
| 6 = Autre (précisez) _____ | | |
| 7 = Autre (précisez) _____ | | |

Commentaires :

## SECTION E — STRATÉGIES ET RESSOURCES

Dans la présente section, nous voulons savoir quelles sont les stratégies que vous avez appliquées et connaître votre opinion quant aux résultats qu'elles ont donnés jusqu'à maintenant avec l'**élève A**.

27. Jusqu'à quel point les mesures que vous avez appliquées ou que vous appliquez actuellement sont-elles efficaces pour aider l'**élève A** à surmonter ses difficultés en matière d'alphabétisation? Veuillez cocher **CHACUNE** des cases en utilisant les codes ci-dessous.

> 1 = Appliquée avec beaucoup de succès
> 2 = Appliquée avec un certain succès
> 3 = Appliquée sans succès
> 4 = Pas appliquée, mais applicable
> 5 = Pas appliquée et non applicable

a. Solliciter la collaboration des parents a.☐
b. Inviter l'élève à faire des travaux supplémentaires ou spéciaux à la maison b.☐
c. Consulter un spécialiste, p. ex. conseiller pédagogique (précisez) c.☐
_____
d. Orienter l'élève vers un spécialiste (précisez) _____ d.☐
e. Appliquer un programme recommandé par un spécialiste e.☐
f. Travailler seul à seul avec l'élève f.☐
g. Faire le nécessaire pour qu'un tiers aide l'élève (un camarade, un élève plus âgé, un adulte) g.☐
h. Présenter la matière d'une façon différente à l'élève (p. ex., de vive voix plutôt que dans un document écrit) h.☐
i. Utiliser un matériel pédagogique différent pour l'élève i.☐
j. Aménager la classe autrement (précisez) _____ j.☐
k. Permettre à l'élève de présenter ses travaux d'une façon différente des autres k.☐
l. Imposer moins de travail à l'élève l.☐
m. Inviter l'élève à travailler avec des programmes informatiques (précisez) m.☐
_____
n. Élaborer un programme spécial pour l'élève (précisez) _____ n.☐
_____
o. Autre (précisez) _____ o.☐

Commentaire :

28. Dans quelle mesure (utilisez le code de réponse — fréquence ci-dessous) appliquez-vous **CHACUNE** des stratégies ou approches pédagogiques ci-dessous avec l'ensemble des élèves de la classe décrite à la question nº 6?

**Code de réponse - fréquence**
1 = Tous les jours
2 = De deux à trois fois par semaine
3 = De deux à trois fois par mois
4 = Une fois par mois
5 = Une fois par trimestre
6 = Jamais

| | | |
|---|---|---|
| a. | Cours magistral/exposé par l'enseignant/démonstration | a. ☐ |
| b. | Interrogation et discussion en classe dirigées par l'enseignant | b. ☐ |
| c. | Revue de la matière déjà enseignée | c. ☐ |
| d. | Travail en classe comportant des travaux pratiques et des exercices | d. ☐ |
| e. | Travaux sur des unités d'apprentissage | e. ☐ |
| f. | Exercice de lecture en groupe | f. ☐ |
| g. | Lecture par l'enseignant | g. ☐ |
| h. | Lecture à haute voix par les élèves | h. ☐ |
| i. | Lecture en silence par les élèves (textes choisis par l'enseignant) | i. ☐ |
| j. | Lecture en silence par les élèves (textes choisis par les élèves, travail autonome) | j. ☐ |
| k. | Discussions de groupe sur les lectures | k. ☐ |
| l. | Lecture assistée (lecture en cœur, lecture répétitive, etc.) | l. ☐ |
| m. | Dictée d'histoires (rédigées par un élève ou par le groupe) | m. ☐ |
| n. | Travaux d'écriture par les élèves (processus, activités, publication) | n. ☐ |
| o. | Écriture/apprentissage assisté par ordinateur | o. ☐ |
| p. | Travaux de recherche (seul ou en groupe) | p. ☐ |
| q. | Apprentissage collectif/travail en groupe | q. ☐ |
| r. | Discussions entre l'enseignant et un élève | r. ☐ |
| s. | Théâtre/jeu de rôle | s. ☐ |
| t. | Art/musique | t. ☐ |
| u. | Expériences de manipulation | u. ☐ |
| v. | Expériences/recherches menées par les élèves | v. ☐ |
| w. | Usage de ressources par les élèves (journaux, almanachs, bases de données, etc.) | w. ☐ |
| x. | Activités axées sur la communauté/excursions | x. ☐ |
| y. | Enseignement audio-visuel | y. ☐ |
| z. | Productions réalisées par les élèves (p. ex., des vidéos) | z. ☐ |
| aa. | Simulation/jeu | aa. ☐ |
| bb. | Autre (précisez) _____ | bb. ☐ |

29. Parmi les stratégies et les approches énumérées à la question précédente, quelles sont, d'après vous, les trois plus efficaces et les trois moins efficaces, pour aider l'élève A à surmonter ses difficultés en matière d'alphabétisation? (Inscrivez les lettres correspondantes de la question nº 28.)

| Les 3 plus efficaces | Les 3 moins efficaces |
|---|---|
| ☐ | ☐ |
| ☐ | ☐ |
| ☐ | ☐ |

Commentaire :

30. Dans quelle mesure (utilisez le code de réponse — fréquence ci-dessous) faites-vous travailler les élèves de la classe en les regroupant de chacune des façons énumérées ci-dessous? Selon vous, dans quelle mesure chaque type de regroupement favorise-t-il le développement de l'élève A en matière d'alphabétisation (utilisez le code de réponse — efficacité)?

**Code de réponse — fréquence**
1 = Souvent
2 = Parfois
3 = Rarement
4 = Jamais

**Code de réponse — efficacité**
1 = Très efficace
2 = Efficace
3 = Peu efficace
4 = Inefficace

| | Fréquence | Efficacité |
|---|---|---|
| a. Classe en entier. | a. ☐ | a. ☐ |
| b. Grand groupe (la moitié de la classe). | b. ☐ | b. ☐ |
| c. Petit groupe (de 3 à 5 élèves). | c. ☐ | c. ☐ |
| d. Tandem. | d. ☐ | d. ☐ |
| e. Seul. | e. ☐ | e. ☐ |

Commentaire :

Utilisez le code ci-dessous pour répondre aux questions nos 31 et 32.

| Code de réponse |
|---|
| 1 = Oui |
| 2 = Non |
| 3 = Sans objet |

31. Est-ce que l'apprentissage de la langue constitue une matière d'enseignement distincte dans votre classe? ☐

32. Dans votre classe, l'enseignement de la langue est-il réparti en périodes distinctes consacrées à la lecture, à l'écriture, à l'orthographe, etc.? ☐

33. Laquelle des approches ci-dessous décrit-elle le mieux celle que vous appliquez dans votre classe pour l'apprentissage de la langue?

1 = Approche holistique (par ex., approche fondée sur la langue globale, sur le langage usuel de l'enfant) ☐
Précisez : _____

2 = Approche axée sur les compétences linguistiques (par ex., approche phonétique, méthode synthétique de lecture) ☐
Précisez : _____

3 = Approche combinée (précisez) _____ ☐

4 = Autre (précisez) _____ ☐

5 = Sans objet ☐

34. Parmi les approches énumérées à la question no 33, laquelle considérez-vous comme la plus utile pour favoriser le développement de l'élève A en matière d'alphabétisation? ☐

35. Décrivez les autres stratégies ou approches ainsi que les programmes, le matériel et les ressources qui, selon vous, se sont révélés efficaces avec les élèves qui éprouvaient, en matière d'alphabétisation, des problèmes comparables à ceux de l'élève A. Veuillez mentionner des ressources et du matériel pédagogique précis.

36. À l'aide du code de réponse ci-après, indiquez dans quelle mesure la collaboration (demande d'aide, consultation, évaluation diagnostique pour l'élève A) avec les personnes énumérées ci-dessous a été utile. Si vous n'avez pas consulté ces personnes ou si elles n'étaient pas accessibles, veuillez l'indiquer.

**Code de réponse**
1 = Très utile
2 = Assez utile
3 = Inutile
4 = Accessible, mais pas consultée
5 = Pas accessible

a. Enseignant à l'enfance inadaptée — a. ☐
b. Conseiller pédagogique/adjoint pédagogique — b. ☐
c. Conseillers (en français langue seconde, en enseignement aux Autochtones, en français, en enfance inadaptée, etc.) — c. ☐
d. Spécialiste(s) (phoniatre/orthophoniste, audiothérapeuthes, etc.) — d. ☐
e. Services de consultation et d'orientation (travailleurs sociaux, psychologues, orienteurs, etc.) — e. ☐
f. Personnes-ressources en matière d'information (p. ex., enseignant-bibliothécaire) — f. ☐
g. Interprète — g. ☐
h. Personnel de liaison entre l'école et le foyer — h. ☐
i. Adjoint d'enseignement — i. ☐
j. Bénévoles en classe — j. ☐
k. Autres (précisez) _____ — k. ☐

37. Parmi les personnes énumérées à la question précédente, quelles sont celles que vous auriez aimé consulter, mais qui n'étaient **pas accessibles**? Indiquez un maximum de **trois** personnes en utilisant les lettres de la question précédente. Classez vos choix par ordre de préférence.

1er ☐
2e ☐
3e ☐

## SECTION F — ÉLÈVE B

38. La présente section porte sur l'élève **B**, c'est-à-dire l'élève qui éprouve des difficultés à l'égard des **COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION**. Décrivez brièvement deux ou trois approches et ressources qui semblent avoir favorisé le développement de l'élève **B** en matière d'alphabétisation. Il pourrait être utile que vous consultiez les listes de stratégies et approches proposées aux questions 27 et 28 pour répondre à la question.

## SECTION G — LES SOLUTIONS AUX PROBLÈMES D'ALPHABÉTISATION

39. Dans quelle mesure utilisez-vous (ou utiliserez-vous) les moyens énumérés ci-dessous pour suivre les progrès des élèves de la classe en matière d'alphabétisation (utilisez le code de réponse — fréquence). Dans quelle mesure les moyens que vous avez utilisés vous fournissent-ils des renseignements utiles sur les progrès réalisés par l'élève A quant à son niveau d'alphabétisation (utilisez le code de réponse — utilité).

| Code de réponse — fréquence | Code de réponse — utilité |
|---|---|
| 1 = Souvent | 1 = Très utile |
| 2 = Parfois | 2 = Utile |
| 3 = Rarement | 3 = Peu utile |
| 4 = Jamais | 4 = Inutile |

| | Fréquence | Utilité |
|---|---|---|
| a. Observation | a.☐ | a.☐ |
| b. Techniques d'évaluation diagnostique (p. ex., le test de closure) | b.☐ | b.☐ |
| c. Dossiers de lecture/d'écriture | c.☐ | c.☐ |
| d. Journal tenu par l'élève | d.☐ | d.☐ |
| e. Entrevues/discussions avec les élèves | e.☐ | e.☐ |
| f. Entrevues/discussions avec les parents | f.☐ | f.☐ |
| g. Tests conçus par l'enseignant | g.☐ | g.☐ |
| h. Tests adaptés d'après d'autres sources | h.☐ | h.☐ |
| i. Tests standardisés | i.☐ | i.☐ |
| j. Devoirs individuels | j.☐ | j.☐ |
| k. Projets réalisés de façon autonome (travail individuel) | k.☐ | k.☐ |
| l. Projets de groupe | l.☐ | l.☐ |
| m. Auto-évaluation | m.☐ | m.☐ |
| n. Évaluation par les camarades | n.☐ | n.☐ |
| o. Autre (précisez) _____ | o.☐ | o.☐ |

40. Parmi les éléments énumérés ci-dessous, quels sont ceux qui seraient les plus utiles (pour vous et/ou pour les enseignants en général) pour s'attaquer aux difficultés qu'éprouvent vos élèves en matière d'alphabétisation? Choisissez jusqu'à cinq éléments, sans vous préoccuper de leur ordre.

1 = Ressources/matériel pédagogique (précisez) _____
2 = Ressources humaines (précisez) _____
3 = Rapports élèves-enseignant plus faibles
4 = Possibilités de formation/de perfectionnement professionnel
5 = Autonomie des enseignants (quant au choix des ressources, de la formation sur place, etc.)
6 = Possibilité de collaborer avec les collègues
7 = Possibilité de consulter des spécialistes
8 = Possibilité de planifier
9 = Plus grande importance accordée au développement du langage par les enseignants et les administrateurs
10 = Éducation des parents et éducation communautaire
11 = Meilleure coordination entre les personnes et les organismes qui interviennent auprès des élèves (parents, école, services de santé, services sociaux, etc.)
12 = Recherche axée sur la classe (précisez) _____
13 = Autre (précisez) _____

41. Qu'est-ce que le terme « alphabétisation » signifie pour vous?

42. Le Secrétariat national à l'alphabétisation a financé la présente étude principalement pour donner la parole aux membres du personnel enseignant canadien à l'occasion de l'Année internationale de l'alphabétisation, 1990. En tant qu'un de ces enseignants, quel message souhaiteriez-vous transmettre à propos de l'alphabétisation et de vos élèves?

**Si vous êtes d'accord pour que nous communiquions avec vous afin d'obtenir des précisions au sujet d'une démarche ou d'un programme que vous avez décrit, veuillez indiquer votre nom, votre adresse et votre numéro de téléphone.**

**Nous vous remercions de votre collaboration.**

# LE PERSONNEL ENSEIGNANT ET L'ALPHABÉTISATION

## QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES SECONDAIRES

Étude réalisée pour le compte de la

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants

et financée par le

Secrétariat national à l'alphabétisation

GROUPE D'ÉVALUATION DES PROGRAMMES SOCIAUX
UNIVERSITÉ QUEEN'S À KINGSTON

Le questionnaire qui suit a pour objet de connaître votre point de vue quant à l'étendue des difficultés qu'éprouvent vos élèves en matière d'alphabétisation ainsi que les stratégies que vous appliquez pour aider ces derniers à surmonter ces difficultés. Notre but n'est pas d'étiqueter tel ou tel groupe d'élèves comme analphabète, mais plutôt d'examiner l'état et l'évolution de l'alphabétisation à tous les échelons des programmes d'études et ce, du point de vue du personnel enseignant de toutes les disciplines.

Les entrevues que nous avons menées partout au pays nous ont fourni des renseignements utiles et nous ont aidés à formuler les questions. La compilation des résultats du questionnaire permettra de présenter un tableau plus complet des points de vue des membres de la profession enseignante de votre province et de tout le pays sur la question de l'alphabétisation.

Dans le questionnaire, le terme « alphabétisation » s'applique au français.

Tous les membres du personnel de votre école sont invités à participer à l'étude. Si vous êtes enseignant, répondez à toutes les questions. Si vous n'enseignez pas, vous ne devez répondre qu'à quelques questions. Si vous n'enseignez pas le français — par exemple, si vous enseignez l'anglais, l'allemand ou l'espagnol comme langue seconde ou encore si vous travaillez dans une classe d'immersion en anglais —, tenez compte des compétences générales des élèves en français lorsque vous répondrez aux questions; dans un tel cas, il est possible que quelques questions seulement soient applicables à votre classe.

N'hésitez pas à écrire des commentaires lorsque vous estimez que le choix de réponses proposé ne vous permet pas d'exprimer votre point de vue avec la précision ou les nuances voulues.

Soyez assuré que tous les questionnaires remplis seront traités de façon confidentielle. Vos réponses seront compilées avec celles de tous les autres répondants classés dans votre catégorie. En outre, lorsque nous utiliserons des commentaires tirés des questionnaires pour illustrer certains points de vue, il ne sera fait mention ni de la personne qui les a formulés ni de l'école où celle-ci travaille. Vous n'avez pas non plus à signer le questionnaire. Nous comptons sur vous pour répondre à toutes les questions le plus directement possible.

Veuillez remplir le questionnaire le plus tôt possible, le glisser dans l'enveloppe et le remettre à la personne qui vous l'a donné.

Vos réponses serviront à rédiger un rapport qui contribuera, nous l'espérons, à mettre en lumière les préoccupations et les recommandations du personnel enseignant canadien à l'occasion de l'Année internationale de l'alphabétisation, 1990.

Wendy Warren, D. Éd.
Ruth Rees, Ph. D.
Université Queen's à Kingston
Novembre 1989

## SECTION A — RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR LES RÉPONDANTS

1. Inscrivez dans la première case le code qui correspond à votre fonction principale, c'est-à-dire l'activité à laquelle vous consacrez la plus grande partie de votre temps. Si vous exercez une fonction secondaire, inscrivez le code correspondant dans la deuxième case.

   1 = Enseignant
   2 = Directeur adjoint d'école
   3 = Directeur d'école
   4 = Conseiller en orientation
   5 = Directeur/chef de département ou l'équivalent
   6 = Directeur/chef adjoint de département
   7 = Assistant pédagogique
   8 = Conseiller pédagogique
   9 = Bibliothécaire
   10 = Autre (précisez) _____

2. Êtes-vous de sexe masculin ou féminin?

   1 = Masculin
   2 = Féminin

3. Le 30 juin 1990, combien d'années d'expérience compterez-vous dans l'enseignement :

   Au primaire
   Au secondaire
   Autre (précisez) _____

   TOTAL

4. Indiquez quels sont les diplômes et (ou) licences que vous détenez en cochant la (ou les) case(s) appropriée(s).

   a. Diplôme en enseignement technique
   b. Brevet d'enseignement
   c. B. Éd.
   d. B. A., B. Sc. (ou l'équivalent)
   e. M. Éd.
   f. M. A., M. Sc. (ou l'équivalent)
   g. Doctorat
   h. Autre (précisez) _____

**Nota. Par souci de concision, le masculin est employé comme forme générique.**

5. Pour chacune de vos classes actuelles, indiquez la matière que vous enseignez, l'année scolaire du programme et la nature du cours (catégorie). Décrivez chaque classe sur une ligne différente. Classez chacun des cours dans une des catégories suivantes : P = préuniversitaire; N = autre que préuniversitaire; P/N = combinaison de P et N; I = enfance inadaptée; F = français langue seconde; A = autre (précisez dans la marge). Choisissez une de ces grandes catégories même si les termes en usage dans votre province ne sont pas les mêmes.

**Exemple**

| Matière | Année | Catégorie |
|---|---|---|
| Éd. phys. | 5e | P/N |

| Matière | Année | Catégorie |
|---|---|---|
| _____ | ☐☐ | ☐ |
| _____ | ☐☐ | ☐ |
| _____ | ☐☐ | ☐ |
| _____ | ☐☐ | ☐ |
| _____ | ☐☐ | ☐ |
| _____ | ☐☐ | ☐ |
| _____ | ☐☐ | ☐ |

**Si vous n'enseignez à aucune classe, passez immédiatement à la question nº 35 (page 13).**

**Veuillez vous concentrer sur la classe à laquelle vous avez enseigné le plus récemment.**

6. Inscrivez les renseignements suivants au sujet de la classe choisie : la matière que vous enseignez; l'année du programme; la nature du cours (catégorie); et l'effectif. Pour ce qui est de la catégorie du cours, utilisez les codes qui sont définis à la question nº 5 : P = préuniversitaire; N = autre que préuniversitaire; P/N = combinaison de P et N; I = enfance inadaptée; F = français langue seconde; A = autre (précisez au bas de la page).

**Exemple**

| Matière | Année | Catégorie | Effectif |
|---|---|---|---|
| Histoire | 3e | N | 25 |

| Matière | Année | Catégorie | Effectif |
|---|---|---|---|
| _____ | ☐☐ | ☐ | ☐☐ |

## SECTION B — ÉTENDUE DES DIFFICULTÉS EN MATIÈRE D'ALPHABÉTISATION

**POUR RÉPONDRE AUX QUESTIONS 7 À 10, VEUILLEZ UTILISER LE GUIDE DE L'ALPHABÉTISATION QUE NOUS VOUS AVONS DEMANDÉ DE RETIRER DU CENTRE DU QUESTIONNAIRE.**

7. Pour ce qui est des **COMPÉTENCES DE BASE**, quel est le nombre approximatif des élèves de la classe choisie qui éprouvent des difficultés (dans au moins <u>un</u> des quatres domaines) différentes de ce à quoi vous auriez pu vous attendre, vu l'âge de ces derniers? Indiquez le nombre d'élèves dans la case ci-contre.

Nbre ☐☐

8. De ce nombre (question nº 7), combien d'élèves environ éprouvent des difficultés dans chacun des domaines suivants (certains élèves peuvent éprouver des difficultés dans plus d'un domaine) :

| | Nbre |
|---|---|
| Lecture | ☐☐ |
| Écriture | ☐☐ |
| Communication verbale | ☐☐ |
| Mathématiques | ☐☐ |

9. Pour ce qui est des **COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION**, quel est le nombre approximatif des élèves de la classe choisie qui éprouvent des difficultés (dans au moins <u>un</u> des quatre domaines) différentes de ce à quoi vous auriez pu vous attendre, vu l'âge de ces derniers? (<u>Ne comptez pas</u> les élèves que vous avez déjà comptés à la question nº 7.)

Nbre ☐☐

10. De ce nombre (question nº 9), combien d'élèves environ éprouvent des difficultés dans chacun des domaines suivants (certains élèves peuvent éprouver des difficultés dans plus d'un domaine) :

| | Nbre |
|---|---|
| Lecture | ☐☐ |
| Écriture | ☐☐ |
| Communication verbale | ☐☐ |
| Mathématiques | ☐☐ |

**(Si aucun de vos élèves n'éprouve de difficultés quant aux COMPÉTENCES DE BASE ou aux COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION, passez à la question nº 36, à la page 14.)**

## SECTION C — RENSEIGNEMENTS SUR LES ÉLÈVES QUI ÉPROUVENT DES DIFFICULTÉS EN MATIÈRE D'ALPHABÉTISATION

**Les cinq prochaines questions portent sur les antécédents des élèves que vous avez classés comme éprouvant des difficultés en ce qui concerne les COMPÉTENCES DE BASE et (ou) les COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION.**

11. Si vous croyez que les difficultés qu'éprouvent certains élèves sont attribuables à des facteurs culturels, indiquez le nombre de ces élèves et décrivez leurs antécédents culturels ci-dessous.

Nbre ☐☐

Indiquez quel est le nombre d'élèves dont les difficultés (quant aux COMPÉTENCES DE BASE et/ou DE DISCRIMINATION) sont attribuables aux facteurs suivants (inscrivez « 0,0 » s'il y a lieu) :

Nbre

12. le français n'est pas la langue maternelle de l'élève ☐☐

13. les parents de l'élève parlent une langue autre que le français ☐☐

14. la langue maternelle de l'élève est une forme dialectale du français (p. ex., le créole) ☐☐

15. Dites dans combien de cas il a été formellement établi (après évaluation par un spécialiste) que les difficultés d'apprentissage de l'élève étaient liées à une déficience ou à une incapacité. ☐☐

16. Décrivez les autres facteurs qui, selon vous, peuvent être à l'origine des difficultés des élèves.

## SECTION D — DEUX ÉLÈVES QUI ÉPROUVENT DES DIFFICULTÉS EN MATIÈRE D'ALPHABÉTISATION

Bon nombre des questions qui suivent portent sur deux élèves déterminés de la classe que vous avez choisie. Pour chacun des deux niveaux d'alphabétisation (**COMPÉTENCES DE BASE** et **COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION**), choisissez un élève qui éprouve des difficultés. Pensez à deux élèves dont les difficultés sont quelque peu représentatives de celles des autres élèves qui sont dans la même situation. Pour la suite du questionnaire, l'élève qui a des difficultés quant aux **COMPÉTENCES DE BASE** sera « **l'élève A** » et celui qui a des difficultés quant aux **COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION**, « **l'élève B** ».

17. Décrivez les deux élèves en utilisant les codes ci-dessous.

| **Sexe** | **Âge par rapport à la classe** | **Occupation des parents** |
|---|---|---|
| 1 = Masculin | 1 = Dans la moyenne | 1 = Ouvrier-ère non spécialisé-e |
| 2 = Féminin | 2 = Plus vieux | 2 = Ouvrier-ère spécialisé-e |
| | 3 = Plus jeune | 3 = Col blanc |
| | | 4 = Professionnel-le/cadre |
| | | 5 = Chômeur-euse |
| | | 6 = Autre (précisez) _____ |
| | | 7 = Ne sais pas |

| | **Élève A** | **Élève B** |
|---|---|---|
| Sexe | ☐ | ☐ |
| Âge | ☐ | ☐ |
| Occupation de la mère | ☐ | ☐ |
| Occupation du père | ☐ | ☐ |

18. Si vous croyez que les difficultés qu'éprouvent les élèves en français sont attribuables à des facteurs culturels, décrivez le milieu culturel duquel est issu :

**L'élève A**

**L'élève B**

Selon vous, les facteurs ci-dessous ont-ils eu une influence sur le développement des élèves quant à l'alphabétisation?

| Code de réponse |
|---|
| 1 = Oui |
| 2 = Non |

| | Élève A | Élève B |
|---|---|---|
| 19. Le français n'est pas la langue maternelle de l'élève. | ☐ | ☐ |
| 20. Les parents de l'élève parlent une langue autre que le français. | ☐ | ☐ |
| 21. La langue maternelle de l'élève est une forme dialectale du français (par ex., le créole). | ☐ | ☐ |

22. A-t-il été formellement établi (après évaluation par un spécialiste) que les élèves ont une déficience ou une incapacité précise?

| Code de réponse |
|---|
| 1 = Oui |
| 2 = Non |

| | Élève A | Élève B |
|---|---|---|
| | ☐ | ☐ |

Si « oui », précisez :

| | | |
|---|---|---|
| | ☐ | ☐ |

1 = Handicapé visuel
2 = Handicapé auditif
3 = Perturbé affectif/atteint de troubles de comportement
4 = Handicapé mental
5 = En difficulté d'apprentissage
6 = Plus d'un des éléments ci-dessus (précisez) _____
7 = Autre (précisez) _____

23. Selon vous, quels facteurs autres que ceux mentionnés précédemment (milieu culturel, apprentissage linguistique, incapacité) peuvent avoir nui au développement de l'élève A ou de l'élève B quant à l'alphabétisation (facteurs sociaux ou émotifs, retard à déceler le problème ou à intervenir, etc.)?

**L'élève A**

**L'élève B**

À partir de la section B, vous devrez répondre à certaines questions concernant la classe que vous avez choisie, notamment quant au nombre approximatif d'élèves qui éprouvent des difficultés en français et à la nature de ces difficultés. Certes, l'alphabétisation est une notion complexe, qui s'insère dans le processus global du développement des personnes et qui est liée à des facteurs culturels et aux expériences individuelles. Pour les besoins de la présente enquête, toutefois, fondez vos réponses sur le GUIDE DE L'ALPHABÉTISATION présenté ci-dessous en vous en tenant à deux niveaux d'alphabétisation, à savoir les COMPÉTENCES DE BASE et les COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION, chacun s'appliquant aux quatre domaines suivants : la lecture, l'écriture, la communication verbale et les mathématiques. Considérez ces compétences compte tenu des activités et du contexte particulier du niveau scolaire où vous enseignez.

## GUIDE DE L'ALPHABÉTISATION

### A COMPÉTENCES DE BASE

| | |
|---|---|
| **Lecture** | — Comprendre le sens des mots et les notions présentées dans des contextes simples. |
| **Écriture** | — Construire des phrases avec des mots courants pour exprimer des idées et un contenu simples. |
| **Communication verbale** | — Écouter et comprendre; transmettre des renseignements et exprimer des idées simples dans différentes situations. |
| **Mathématiques** | — Appliquer des notions de base et des opérations numériques pour résoudre des problèmes courants. |

### B COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION

| | |
|---|---|
| **Lecture** | — Analyser et évaluer la chose lue. |
| **Écriture** | — Écrire de façon appropriée pour les lecteurs éventuels et formuler des idées d'une façon organisée. |
| **Communication verbale** | — Écouter en interprétant; formuler des idées d'une façon organisée. |
| **Mathématiques** | — Analyser des problèmes complexes et appliquer des stratégies appropriées pour les résoudre. |

VEUILLEZ RETIRER CETTE PAGE AFIN DE POUVOIR LA CONSULTER FACILEMENT POUR REMPLIR LE QUESTIONNAIRE (À PARTIR DE LA SECTION B).

**Pour les questions 24 et 25, veuillez utiliser le Guide de l'alphabétisation.**

24. Dans quels domaines les élèves éprouvent-ils des difficultés? **Cochez les cases voulues.**

| | Élève A | Élève B |
|---|---|---|
| Lecture | ☐ | ☐ |
| Écriture | ☐ | ☐ |
| Communication verbale | ☐ | ☐ |
| Mathématiques | ☐ | ☐ |

25. Dans quels domaines les élèves sont-ils particulièrement forts? **Cochez les cases voulues.**

| | Élève A | Élève B |
|---|---|---|
| Lecture | ☐ | ☐ |
| Écriture | ☐ | ☐ |
| Communication verbale | ☐ | ☐ |
| Mathématiques | ☐ | ☐ |

26. Sur quoi vous fondez-vous principalement pour évaluer les difficultés des élèves? Indiquez le principal facteur dans la première case et les facteurs secondaires dans les autres cases.

| | Élève A | Élève B |
|---|---|---|
| 1 = Observation de la performance de l'élève (travaux écrits et épreuves orales) | ☐ | ☐ |
| 2 = Évaluation d'un spécialiste | ☐ | ☐ |
| 3 = Tests préparés par l'enseignant | ☐ | ☐ |
| 4 = Tests standardisés | | |
| 5 = Jugement des collègues | | |
| 6 = Autre (précisez) _____ | | |
| 7 = Autre (précisez) _____ | | |

Commentaires :

## SECTION E — STRATÉGIES ET RESSOURCES

Dans la présente section, nous voulons savoir quelles sont les stratégies que vous avez appliquées et connaître votre opinion quant aux résultats qu'elles ont donnés jusqu'à maintenant avec l'élève A.

27. Jusqu'à quel point les mesures que vous avez appliquées ou que vous appliquez actuellement sont-elles efficaces pour aider l'élève A à surmonter ses difficultés en matière d'alphabétisation? Veuillez cocher CHACUNE des cases en utilisant les codes ci-dessous.

> 1 = Appliquée avec beaucoup de succès
> 2 = Appliquée avec un certain succès
> 3 = Appliquée sans succès
> 4 = Pas appliquée, mais applicable
> 5 = Pas appliquée et non applicable

a. Solliciter la collaboration des parents a. ☐
b. Inviter l'élève à faire des travaux supplémentaires ou spéciaux à la maison b. ☐
c. Consulter un spécialiste, p. ex. conseiller pédagogique (précisez) c. ☐
_____
d. Orienter l'élève vers un spécialiste (précisez) _____ d. ☐
e. Appliquer un programme recommandé par un spécialiste e. ☐
f. Travailler seul à seul avec l'élève f. ☐
g. Faire le nécessaire pour qu'un tiers aide l'élève (un camarade, un élève plus âgé, un adulte) g. ☐
h. Présenter la matière d'une façon différente à l'élève (p. ex., de vive voix plutôt que dans un document écrit) h. ☐
i. Utiliser un matériel pédagogique différent pour l'élève i. ☐
j. Aménager la classe autrement (précisez) _____ j. ☐
k. Permettre à l'élève de présenter ses travaux d'une façon différente des autres k. ☐
l. Imposer moins de travail à l'élève l. ☐
m. Inviter l'élève à travailler avec des programmes informatiques (précisez) m. ☐
_____
n. Élaborer un programme spécial pour l'élève (précisez) _____ n. ☐
_____
o. Autre (précisez) _____ o. ☐

Commentaire :

28. Dans quelle mesure (utilisez le code de réponse — fréquence ci-dessous) appliquez-vous CHACUNE des stratégies ou approches pédagogiques ci-dessous avec l'ensemble des élèves de la classe décrite à la question nº 6?

**Code de réponse - fréquence**
1 = Tous les jours
2 = De deux à trois fois par semaine
3 = De deux à trois fois par mois
4 = Une fois par mois
5 = Une fois par trimestre
6 = Jamais

a. Cours magistral/exposé par l'enseignant/démonstration a.☐
b. Interrogation et discussion en classe dirigées par l'enseignant b.☐
c. Revue de la matière déjà enseignée c.☐
d. Travail en classe comportant des travaux pratiques et des exercices d.☐
e. Enseignement audio-visuel e.☐
f. Lecture à haute voix par les élèves f.☐
g. Lecture à haute voix par l'enseignant g.☐
h. Lecture en silence par les élèves (textes choisis par l'enseignant) h.☐
i. Lecture en silence par les élèves (textes choisis par les élèves, travail autonome) i.☐
j. Exposés présentés par les élèves/débats/tables rondes j.☐
k. Productions réalisées par les élèves (p. ex., des vidéos) k.☐
l. Théâtre/jeu de rôle l.☐
m. Art/musique m.☐
n. Simulation/jeu n.☐
o. Discussions entre l'enseignant et un élève o.☐
p. Écriture/apprentissage assisté par ordinateur p.☐
q. Travaux de recherche (seul ou en groupe) q.☐
r. Apprentissage collectif/travail en groupe r.☐
s. Contrôles s.☐
t. Activités axées sur la communauté/sorties éducatives t.☐
u. Travaux d'écriture par les élèves (processus, activités, publication) u.☐
v. Usage de ressources par les élèves (répertoires, périodiques, bases de données, etc.) v.☐
w. Expériences/recherches menées par les élèves w.☐
x. Autre (précisez) _____ x.☐

29. Parmi les stratégies et les approches énumérées à la question précédente, quelles sont, d'après vous, les trois plus efficaces et les trois moins efficaces, pour aider l'élève A à surmonter ses difficultés en matière d'alphabétisation? (Inscrivez les lettres correspondantes de la question nº 28.)

| Les 3 plus efficaces | Les 3 moins efficaces |
|---|---|
| ☐ | ☐ |
| ☐ | ☐ |
| ☐ | ☐ |

Commentaire :

30. Dans quelle mesure (utilisez le code de réponse — fréquence ci-dessous) faites-vous travailler les élèves de la classe en les regroupant de chacune des façons énumérées ci-dessous? Selon vous, dans quelle mesure chaque type de regroupement favorise-t-il le développement de l'élève A en matière d'alphabétisation (utilisez le code de réponse — efficacité)?

| Code de réponse — fréquence |
|---|
| 1 = Souvent |
| 2 = Parfois |
| 3 = Rarement |
| 4 = Jamais |

| Code de réponse — efficacité |
|---|
| 1 = Très efficace |
| 2 = Efficace |
| 3 = Peu efficace |
| 4 = Inefficace |

| | Fréquence | Efficacité |
|---|---|---|
| a. Classe en entier. | a. ☐ | a. ☐ |
| b. Grand groupe (la moitié de la classe). | b. ☐ | b. ☐ |
| c. Petit groupe (de 3 à 5 élèves). | c. ☐ | c. ☐ |
| d. Tandem. | d. ☐ | d. ☐ |
| e. Seul. | e. ☐ | e. ☐ |

Commentaire :

31. Décrivez les autres stratégies ou approches ainsi que les programmes, le matériel et les ressources qui, selon vous, se sont révélés efficaces avec les élèves qui éprouvaient, en matière d'alphabétisation, des problèmes comparables à ceux de l'élève A. Veuillez mentionner des ressources et du matériel pédagogique précis.

32. À l'aide du code de réponse ci-après, indiquez dans quelle mesure la collaboration (demande d'aide, consultation, évaluation diagnostique pour l'élève A) avec les personnes énumérées ci-dessous a été utile. Si vous n'avez pas consulté ces personnes ou si elles n'étaient pas accessibles, veuillez l'indiquer.

**Code de réponse**
1 = Très utile
2 = Assez utile
3 = Inutile
4 = Accessible, mais pas consultée
5 = Pas accessible

a. Enseignant à l'enfance inadaptée a.☐
b. Conseiller pédagogique/adjoint pédagogique b.☐
c. Conseillers (en français langue seconde, en enseignement aux Autochtones, en français, en enfance inadaptée, etc.) c.☐
d. Spécialiste(s) (phoniatre/orthophoniste, audiothérapeuthes, etc.) d.☐
e. Services de consultation et d'orientation (travailleurs sociaux, psychologues, orienteurs, etc.) e.☐
f. Personnes-ressources en matière d'information (p. ex., enseignant-bibliothécaire) f.☐
g. Interprète g.☐
h. Personnel de liaison entre l'école et le foyer h.☐
i. Adjoint d'enseignement i.☐
j. Bénévoles en classe j.☐
k. Autres (précisez) _____ k.☐

33. Parmi les personnes énumérées à la question précédente, quelles sont celles que vous auriez aimé consulter, mais qui n'étaient **pas accessibles**? Indiquez un maximum de **trois** personnes en utilisant les lettres de la question précédente. Classez vos choix par ordre de préférence.

1er ☐
2e ☐
3e ☐

## SECTION F — ÉLÈVE B

34. La présente section porte sur l'**élève B**, c'est-à-dire l'élève qui éprouve des difficultés à l'égard des **COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION.** Décrivez brièvement deux ou trois approches et ressources qui semblent avoir favorisé le développement de l'**élève B** en matière d'alphabétisation. Il pourrait être utile que vous consultiez les listes de stratégies et approches proposées aux questions 27 et 28 pour répondre à la question.

## SECTION G — LES SOLUTIONS AUX PROBLÈMES D'ALPHABÉTISATION

35. Dans quelle mesure utilisez-vous (ou utiliserez-vous) les moyens énumérés ci-dessous pour suivre les progrès des élèves de la classe en matière d'alphabétisation (utilisez le code de réponse — fréquence). Dans quelle mesure les moyens que vous avez utilisés vous fournissent-ils des renseignements utiles sur les progrès réalisés par l'**élève A** quant à son niveau d'alphabétisation (utilisez le code de réponse — utilité).

| Code de réponse — fréquence | Code de réponse — utilité |
|---|---|
| 1 = Souvent | 1 = Très utile |
| 2 = Parfois | 2 = Utile |
| 3 = Rarement | 3 = Peu utile |
| 4 = Jamais | 4 = Inutile |

| | Fréquence | Utilité |
|---|---|---|
| a. Observation | a.☐ | a.☐ |
| b. Techniques d'évaluation diagnostique (p. ex., le test de closure) | b.☐ | b.☐ |
| c. Dossiers de lecture/d'écriture | c.☐ | c.☐ |
| d. Journal tenu par l'élève | d.☐ | d.☐ |
| e. Entrevues/discussions avec les élèves | e.☐ | e.☐ |
| f. Entrevues/discussions avec les parents | f.☐ | f.☐ |
| g. Tests conçus par l'enseignant | g.☐ | g.☐ |
| h. Tests adaptés d'après d'autres sources | h.☐ | h.☐ |
| i. Tests standardisés | i.☐ | i.☐ |
| j. Devoirs individuels | j.☐ | j.☐ |
| k. Projets réalisés de façon autonome (travail individuel) | k.☐ | k.☐ |
| l. Projets de groupe | l.☐ | l.☐ |
| m. Auto-évaluation | m.☐ | m.☐ |
| n. Évaluation par les camarades | n.☐ | n.☐ |
| o. Autre (précisez) _____ | o.☐ | o.☐ |

36. Parmi les éléments énumérés ci-dessous, quels sont ceux qui seraient les plus utiles (pour vous et/ou pour les enseignants en général) pour s'attaquer aux difficultés qu'éprouvent vos élèves en matière d'alphabétisation? Choisissez jusqu'à cinq éléments, sans vous préoccuper de leur ordre.

1 = Ressources/matériel pédagogique (précisez) _____
2 = Ressources humaines (précisez) _____
3 = Rapports élèves-enseignant plus faibles
4 = Possibilités de formation/de perfectionnement professionnel
5 = Autonomie des enseignants (quant au choix des ressources, de la formation sur place, etc.)
6 = Possibilité de collaborer avec les collègues
7 = Possibilité de consulter des spécialistes
8 = Possibilité de planifier
9 = Plus grande importance accordée au développement du langage par les enseignants et les administrateurs
10 = Éducation des parents et éducation communautaire
11 = Meilleure coordination entre les personnes et les organismes qui interviennent auprès des élèves (parents, école, services de santé, services sociaux, etc.)
12 = Recherche axée sur la classe (précisez) _____
13 = Autre (précisez) _____

37. Qu'est-ce que le terme « alphabétisation » signifie pour vous?

38. Si on compare la situation actuelle à celle d'il y a une dizaine d'années, avez-vous constaté des changements quant au nombre de vos élèves qui sont alphabètes et à la qualité de leurs compétences à ce chapitre? (Utilisez votre propre définition de l'alphabétisation.)

0 = Je n'enseignais pas il y a dix ans ☐

**Nombre d'élèves :** ☐
1 = Plus d'élèves sont alphabètes
2 = Moins d'élèves sont alphabètes
3 = Aucun changement
4 = Ne sais pas

**Qualité des compétences :** ☐
1 = La qualité des compétences est supérieure
2 = La qualité des compétences est inférieure
3 = Aucun changement
4 = Ne sais pas

Commentaire :

39. Le Secrétariat national à l'alphabétisation a financé la présente étude principalement pour donner la parole aux membres du personnel enseignant canadien à l'occasion de l'Année internationale de l'alphabétisation, 1990. En tant qu'un de ces enseignants, quel message souhaiteriez-vous transmettre à propos de l'alphabétisation et de vos élèves?

Si vous êtes d'accord pour que nous communiquions avec vous afin d'obtenir des précisions au sujet d'une démarche ou d'un programme que vous avez décrit, veuillez indiquer votre nom, votre adresse et votre numéro de téléphone.

Nous vous remercions de votre collaboration.

# LE PERSONNEL ENSEIGNANT ET L'ALPHABÉTISATION

## QUESTIONNAIRE POUR LES DIRECTEURS D'ÉCOLES

Étude réalisée pour le compte de la

**Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants**

et financée par le

**Secrétariat national à l'alphabétisation**

GROUPE D'ÉVALUATION DES PROGRAMMES SOCIAUX
UNIVERSITÉ QUEEN'S À KINGSTON

1. Le 30 juin 1990, combien d'années d'expérience compterez-vous en tant que directeur d'école? ☐☐

2. Comment définiriez-vous le secteur géographique où vivent la majorité des élèves de votre école? ☐

   1 = Village/campagne (moins de 10 000 habitants)
   2 = Petite ville (10 000 à 19 999 habitants)
   3 = Petite ville (20 000 à 49 999 habitants)
   4 = Ville moyenne (50 000 à 199 999 habitants)
   5 = Grande ville (200 000 à 499 999 habitants)
   6 = Banlieue d'une grande ville
   7 = Métropole (plus de 500 000 habitants)
   8 = Banlieue d'une métropole

3. De quels milieux socio-économiques sont issus les élèves de votre école? Évaluez le pourcentage approximatif d'élèves qui se classent dans chaque catégorie.

   | | % |
   |---|---|
   | Très favorisé | ☐ |
   | Favorisé | ☐ |
   | Défavorisé | ☐ |

4. Qu'est-ce que le terme « alphabétisation » signifie pour vous?

5. Appliquez-vous les stratégies ci-dessous pour favoriser le développement des élèves de votre école en matière d'alphabétisation?

   | Code de réponse |
   |---|
   | 1 = Oui |
   | 2 = Non |

   a. Formation du personnel enseignant a. ☐
   b. Discussion avec les différents enseignants au sujet de leur approche b. ☐
   c. Proclamation de journées thématiques (Jour de l'alphabétisation, Semaine de la bibliothèque, Jours des écrivains, etc.) c. ☐
   d. Publicité à l'école (donnez des exemples ci-dessous) d. ☐
   e. Autre (précisez) _____ e. ☐

   Commentaire :

6. Le développement des élèves sur le plan de l'alphabétisation est-il énoncé explicitement parmi les objectifs de votre école?

Oui ☐
Non ☐

Si « oui », quels sont les principaux critères que vous utilisez pour évaluer l'efficacité des stratégies qu'appliquent les enseignants pour contribuer à la réalisation de cet objectif?

7. Avez-vous prévu des activités spéciales dans votre école pour marquer l'Année internationale de l'alphabétisation, 1990? Si oui, décrivez-les ci-dessous.

8. Veuillez joindre des exemplaires de tout document (communiqués, notes concernant l'apprentissage de la langue dans l'ensemble du programme d'études, etc.) qui puisse nous aider à nous faire une idée de votre approche en matière d'alphabétisation.

**Nous vous remercions de votre collaboration.**

**Veuillez insérer le questionnaire rempli dans l'enveloppe et le remettre à la personne qui vous l'a donné.**

**ANNEXE B :**

**FORMULE DE RENVOI DES QUESTIONNAIRES**

Veuillez remplir la présente formule et nous la renvoyer avec les questionnaires remplis par les membres du personnel de votre école. Les renseignements ci-dessous nous permettront de communiquer avec vous, si besoin est.

École :_____ N° de tél :_____ Télécopieur :_____

Ville :_____ Province : _____ Code postal :_____

Noms : Directeur :_____ Représ./délégué :_____

Il est important que l'équipe de recherche de l'université Queen's soit en mesure de rendre compte des raisons précises pour lesquelles certains membres du personnel n'ont pas rempli le questionnaire.

**Si des questionnaires ne vous ont pas été remis ou si des membres du personnel ont refusé d'en prendre un exemplaire, veuillez leur demander pourquoi, consignes les raisons et inscrivez dans les cases ci-dessous le nombre de personnes qui ont invoqué chacune des raisons mentionnées.**

Nombre total de questionnaires distribués (le nombre devrait être égal au nombre total de membres du personnel; si ce n'est pas le cas, indiquez dans la deuxième case le nombre de ceux qui ont refusé de prendre un exemplaire du questionnaire). ☐☐

Raisons invoquées pour ne pas remplir le questionnaire :

1. pas intéressé à faire des commentaires sur l'alphabétisation ☐☐
2. dissuadé de répondre en raison de la teneur du questionnaire ☐☐
3. manque de temps, autres priorités ☐☐
4. maladie, problèmes familiaux ☐☐
5. ne se juge pas compétent pour répondre, parce que _____ _____ ☐☐
6. Autre (précisez) _____ ☐☐

Nombre total des refus ☐☐

Nombre de questionnaires renvoyés à ce jour ☐☐

Nombre approximatif de questionnaires à venir ☐☐

Nombre total de membres du personnel ☐☐

Date d'envoi des questionnaires à l'Université Queen's _____

Date d'envoi prévue des questionnaires des retardataires _____

(Faites une photocopie de la présente formule et joignez-la, après avoir fait les modifications voulues, à l'envoi des questionnaires des retardataires; la date cible est le 15 janvier.)

Nous vous remercions beaucoup de votre collaboration. Nous espérons que vous avez éprouvé une certaine satisfaction d'avoir contribué au succès de notre étude.

## ANNEXE C :

## TABLEAUX DES DONNÉES FOURNIES PAR LES DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉCOLE


TABLEAU C-1 : NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE DES DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉCOLES

TABLEAU C-2 : SECTEUR GÉOGRAPHIQUE DES ÉCOLES OÙ ENSEIGNENT LES RÉPONDANTS

TABLEAU C-3 : POURCENTAGES MOYENS D'ÉLÈVES DES DIFFÉRENTS MILIEUX SOCIO-ÉCONOMIQUES

**TABLEAU C-1 : NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE DES DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉCOLE***

| Nombre d'années | Fréquence | Pourcentage |
|---|---|---|
| De 0 à 4 | 98 | 23 |
| De 5 à 9 | 80 | 19 |
| De 10 à 14 | 99 | 23 |
| De 15 à 19 | 67 | 16 |
| De 20 à 24 | 50 | 12 |
| 25 et plus | 37 | 9 |
| Total | 431 | 12 (moyenne) |

* Au 30 juin 1990

**TABLEAU C-2 : SECTEUR GÉOGRAPHIQUE DES ÉCOLES OÙ ENSEIGNENT LES RÉPONDANTS**

| | ÉCOLES | |
|---|---|---|
| Secteur | Nombre | Pourcentage |
| Village ou campagne (Moins de 10 000 habitants) | 187 | 45 |
| Agglomération urbaine (De 10 000 à 19 999 habitants) | 37 | 9 |
| Petite ville (De 20 000 à 49 999 habitants) | 47 | 11 |
| Ville moyenne (De 50 000 à 199 999 habitants) | 69 | 16 |
| Grande ville (De 200 000 à 499 999 habitants) | 27 | 6 |
| Banlieue d'une grande ville | 20 | 5 |
| Métropole (Plus de 500 000 habitants) | 25 | 6 |
| Banlieue d'une métropole | 8 | 2 |
| Total | 420 | 100 |

* Selon les directeurs et directrices d'école

**TABLEAU C-3 : POURCENTAGES MOYENS D'ÉLÈVES DES DIFFÉRENTS MILIEUX SOCIO-ÉCONOMIQUES***

| Milieu socio-économique | Pourcentage moyen d'élèves |
|---|---|
| Très favorisé | 11 |
| Favorisé | 58 |
| Défavorisé | 31 |

* Selon les directeurs et directrices d'école

## ANNEXE D :

## TABLEAUX INDIQUANT LES RÉPONSES DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS


TABLEAU D-1 : NIVEAU D'ALPHABÉTISME DES ÉLÈVES D'AUJOURD'HUI PAR RAPPORT À CEUX D'IL Y A DIX ANS, SELON LE PERSONNEL ENSEIGNANT DU SECONDAIRE ET LA RÉGION (en %)

TABLEAU D-2 : QUALITÉ DE L'ALPHABÉTISATION DES ÉLÈVES D'AUJOURD'HUI PAR RAPPORT À CEUX D'IL Y A DIX ANS, SELON LE PERSONNEL ENSEIGNANT DU SECONDAIRE ET LA RÉGION (en %)

TABLEAU D-3 : POURCENTAGES D'ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'ALPHABÉTISATION ET MARGES DE VARIATION AVEC INTERVALLES DE CONFIANCE DE 95 %, SELON L'EFFECTIF DE LA CLASSE

TABLEAU D-4 : POURCENTAGES D'ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'ALPHABÉTISATION ET MARGES DE VARIATION AVEC INTERVALLES DE CONFIANCE DE 95 %, SELON L'ANNÉE D'ÉTUDES

TABLEAU D-5 : POURCENTAGES D'ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'ALPHABÉTISATION ET MARGES DE VARIATION AVEC INTERVALLES DE CONFIANCE DE 95 %, SELON LA TAILLE DE L'AGGLOMÉRATION

TABLEAU D-6 : POURCENTAGES D'ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'ALPHABÉTISATION ET MARGES DE VARIATION AVEC INTERVALLES DE CONFIANCE DE 95 %, SELON LE MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE

TABLEAU D-7 : PRINCIPAUX MOYENS UTILISÉS POUR DÉTERMINER LES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE ET DE DISCRIMINATION, SELON LA RÉGION

TABLEAU D-8 : ÂGE DES ÉLÈVES TYPES PAR RAPPORT À LA MOYENNE DE LA CLASSE, SELON LA RÉGION ET POUR L'ENSEMBLE DU CANADA

TABLEAU D-9 : ÉLÈVES ÉPROUVANT DES PROBLÈMES, SELON LE NIVEAU DE DIFFICULTÉ, L'OCCUPATION DES PARENTS ET LA RÉGION

TABLEAU D-10 : ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES AYANT SIGNALÉ DES DOMAINES DE DIFFICULTÉ DES ÉLÈVES TYPES, SELON LA RÉGION ET POUR L'ENSEMBLE DU CANADA

TABLEAU D-11 : ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES AYANT SIGNALÉ DES DOMAINES DANS LESQUELS LES ÉLÈVES TYPES SONT FORTS, SELON LA RÉGION ET L'ENSEMBLE DU CANADA

TABLEAU D-12 : STRATÉGIES ET APPROCHES PÉDAGOGIQUES, SELON LA FRÉQUENCE D'UTILISATION

TABLEAU D-13 : FRÉQUENCE D'UTILISATION DES STRATÉGIES ET DES APPROCHES PÉDAGOGIQUES PAR LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE LA MATERNELLE À LA 3e ANNÉE ET DE LA 4e À LA 6e ANNÉE

TABLEAU D-14 : FRÉQUENCE D'UTILISATION DES STRATÉGIES ET DES APPROCHES PAR LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE LA 7e À LA 9e ANNÉE ET DE LA 10e À LA 12e ANNÉE

TABLEAU D-15 : STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES, SELON LEUR DEGRÉ D'EFFICACITÉ ET LE STYLE D'ENSEIGNEMENT

TABLEAU D-16 : EFFICACITÉ DES GROUPEMENTS UTILISÉS POUR LES ÉLÈVES (TYPES) DE LA MATERNELLE À LA 3e ANNÉE AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE

TABLEAU D-17 : EFFICACITÉ DES DIVERS GROUPEMENTS UTILISÉS DE LA 4e À LA 6e ANNÉE POUR LES ÉLÈVES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE

TABLEAU D-18 : EFFICACITÉ DES DIVERS GROUPEMENTS UTILISÉS DE LA 7e À LA 9e ANNÉE POUR LES ÉLÈVES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE

TABLEAU D-19 : EFFICACITÉ DES GROUPEMENTS UTILISÉS DE LA 10e À LA 12e ANNÉE POUR LES ÉLÈVES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE

TABLEAU D-20 : FRÉQUENCE D'UTILISATION ET UTILITÉ DES MÉTHODES D'ÉVALUATION DES PROGRÈS ACCOMPLIS PAR LES ÉLÈVES TYPES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE (en %)

TABLEAU D-21 : FRÉQUENCE D'UTILISATION PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT DE LA MATERNELLE À LA 3e ANNÉE ET UTILITÉ DE DIVERSES MÉTHODES D'ÉVALUATION DES PROGRÈS ACCOMPLIS PAR LES ÉLÈVES TYPES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE (en %)

TABLEAU D-22 : FRÉQUENCE D'UTILISATION PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT DE LA 4e À LA 6e ANNÉE ET UTILITÉ DE DIVERSES MÉTHODES D'ÉVALUATION DES PROGRÈS ACCOMPLIS PAR LES ÉLÈVES TYPES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE (en %)

TABLEAU D-23 : FRÉQUENCE D'UTILISATION PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT DE LA 7e À LA 9e ANNÉE ET UTILITÉ DE DIVERSES MÉTHODES D'ÉVALUATION DES PROGRÈS ACCOMPLIS PAR LES ÉLÈVES TYPES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE (en %)

TABLEAU D-24 : FRÉQUENCE D'UTILISATION PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT DE LA 10e À LA 12e ANNÉE ET UTILITÉ DE DIVERSES MÉTHODES D'ÉVALUATION DES PROGRÈS ACCOMPLIS PAR LES ÉLÈVES TYPES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE (en %)

TABLEAU D-25 : ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES AYANT INDIQUÉ CINQ OPTIONS QUI AIDERAIENT À REMÉDIER AUX DIFFICULTÉS D'ALPHABÉTISATION DES ÉLÈVES, SELON L'ANNÉE D'ÉTUDES (en %)

**TABLEAU D-1 : NIVEAU D'ALPHABÉTISME DES ÉLÈVES D'AUJOURD'HUI PAR RAPPORT À CEUX D'IL Y A DIX ANS, SELON LE PERSONNEL ENSEIGNANT DU SECONDAIRE (n=1485) ET LA RÉGION (en %)**

| | PLUS D'ALPHABÈTES | MOINS D'ALPHABÈTES | AUCUN CHANGEMENT | NE SAIS PAS |
|---|---|---|---|---|
| Provinces de l'Ouest | 25 % | 36 | 25 | 14 |
| Ontario | 23 | 35 | 26 | 16 |
| Québec | 32 | 43 | 20 | 6 |
| Provinces de l'Atlantique | 31 | 39 | 20 | 10 |
| Canada | 27 | 37 | 23 | 13 |

($X^2$=25,5 diff=9 p<0,01)

**TABLEAU D-2 : QUALITÉ DE L'ALPHABÉTISATION DES ÉLÈVES D'AUJOURD'HUI PAR RAPPORT À CEUX D'IL Y A DIX ANS, SELON LE PERSONNEL ENSEIGNANT (n-1476) DU SECONDAIRE ET LA RÉGION (en %)**

| | QUALITÉ SUPÉRIEURE | QUALITÉ INFÉRIEURE | AUCUN CHANGEMENT | NE SAIS PAS |
|---|---|---|---|---|
| Provinces de l'Ouest | 26 % | 41 | 18 | 15 |
| Ontario | 19 | 43 | 23 | 16 |
| Québec | 29 | 50 | 15 | 6 |
| Provinces de l'Atlantique | 28 | 43 | 20 | 9 |
| Canada | 26 | 43 | 19 | 13 |

($X^2$=28,8 diff=9 p<0,01)

**TABLEAU D-3 : POURCENTAGES D'ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'ALPHABÉTISATION ET MARGES DE VARIATION AVEC INTERVALLES DE CONFIANCE DE 95 %, SELON L'EFFECTIF DE LA CLASSE**

| DIFFICULTÉS | EFFECTIF DE LA CLASSE | POURCENTAGE D'ÉLÈVES D'UNE CLASSE DONNÉE QUI ONT DES DIFFICULTÉS | INTERVALLE DE CONFIANCE DE 95 % |
|---|---|---|---|
| Compétences de base | 1 - 15 | 38,3 | 31,5 - 45,2 |
| | > 15 | 17,1 | 16,5 - 17,7 |
| Compétences de discrimination | 1 - 15 | 13,7 | 10,4 - 17,6 |
| | > 15 | 12,0 | 11,5 - 12,5 |

**TABLEAU D-4 : POURCENTAGES D'ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'ALPHABÉTISATION ET MARGES DE VARIATION AVEC INTERVALLES DE CONFIANCE DE 95 %, SELON L'ANNÉE D'ÉTUDES**

| DIFFICULTÉS | ANNÉES D'ÉTUDES | POURCENTAGE D'ÉLÈVES D'UNE CLASSE DONNÉE QUI ONT DES DIFFICULTÉS | INTERVALLE DE CONFIANCE DE 95 % |
|---|---|---|---|
| Compétences de base | M-3 | 18,5 | 17,5 - 19,6 |
| | 4-6 | 20,7 | 19,5 - 21,9 |
| | 7-9 | 18,6 | 17,1 - 20,0 |
| | 10-12* | 13,3 | 12,0 - 14,7 |
| Compétences de discrimination | M-3 | 9,9 | 9,1 - 10,7 |
| | 4-6 | 15,5 | 14,5 - 22,2 |
| | 7-9 | 12,7 | 11,6 - 13,8 |
| | 10-12* | 10,6 | 9,5 - 11,7 |

* Les enseignants et enseignantes qui donnent des cours préuniversitaires de l'Ontario (antérieurement, les cours de la 13e année) sont compris dans la catégorie regroupant la 10e à la 12e année.

**TABLEAU D-5 : POURCENTAGES D'ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'ALPHABÉTISATION ET MARGES DE VARIATION AVEC INTERVALLES DE CONFIANCE DE 95 %, SELON LA TAILLE DE L'AGGLOMÉRATION**

| DIFFICULTÉS | TAILLE DE L'AGGLOMÉRATION | POURCENTAGE D'ÉLÈVES D'UNE CLASSE DONNÉE QUI ONT DES DIFFICULTÉS | INTERVALLE DE CONFIANCE DE 95 % |
|---|---|---|---|
| Compétences de base | < 20 000 | 18,3 | 17,3 - 19,4 |
| | > 20 000 | 17,9 | 16,9 - 18,8 |
| Compétences de discrimination | < 20 000 | 12,7 | 11,9 - 13,6 |
| | > 20 000 | 11,5 | 10,8 - 12,2 |

**TABLEAU D-6 : POURCENTAGES D'ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'ALPHABÉTISATION ET MARGES DE VARIATION AVEC INTERVALLES DE CONFIANCE DE 95 %, SELON LE MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE**

| DIFFICULTÉS | MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE | POURCENTAGE D'ÉLÈVES D'UNE CLASSE DONNÉE QUI ONT DES DIFFICULTÉS | INTERVALLE DE CONFIANCE DE 95 % |
|---|---|---|---|
| Compétences de base | Défavorisé | 23,1 | 21,2 - 24,7 |
| | Favorisé | 17,6 | 16,4 - 18,8 |
| | Très favorisé | 15,2 | 14,0 - 16,2 |
| Compétences de discrimination | Défavorisé | 14,2 | 13,1 - 15,3 |
| | Favorisé | 11,5 | 10,5 - 12,5 |
| | Très favorisé | 10,9 | 10,1 - 11,8 |

**TABLEAU D-7 : PRINCIPAUX MOYENS UTILISÉS POUR DÉTERMINER LES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE ET DE DISCRIMINATION, SELON LA RÉGION**

| | NIVEAU DE DIFFICULTÉ | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | COMPÉTENCES DE BASE | | | | COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION | | | |
| | PROV. DE L'OUEST | ONT. | QUÉ. | PROV. DE L'ATLAN. | PROV. DE L'OUEST | ONT. | QUÉ. | PROV. DE L'ATLAN. |
| Observation | 86 % | 90 | 82 | 86 | 85 | 87 | 82 | 84 |
| Consultation d'un spécialiste | 8 | 6 | 8 | 9 | 7 | 7 | 7 | 8 |
| Tests conçus par l'enseignant | 3 | 3 | 7 | 4 | 4 | 4 | 8 | 6 |
| Tests standardisés | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 |
| Opinion d'un collègue | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Autre | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

**TABLEAU D-8 : ÂGE DES ÉLÈVES TYPES PAR RAPPORT À LA MOYENNE DE LA CLASSE, SELON LA RÉGION ET POUR L'ENSEMBLE DU CANADA**

| | NIVEAU DE DIFFICULTÉ | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | COMPÉTENCES DE BASE | | | COMPÉTENCES DE DISCRIMINATION | | |
| | DANS LA MOYENNE | PLUS ÂGÉ QUE LA MOYENNE | PLUS JEUNE QUE LA MOYENNE | DANS LA MOYENNE | PLUS ÂGÉ QUE LA MOYENNE | PLUS JEUNE QUE LA MOYENNE |
| Provinces de l'Ouest | 71 % | 24 | 5 | 76 | 20 | 4 |
| Ontario | 78 | 16 | 6 | 82 | 12 | 6 |
| Québec | 70 | 25 | 4 | 75 | 20 | 5 |
| Provinces de l'Atlantique | 67 | 28 | 5 | 71 | 25 | 4 |
| Canada | 71 | 24 | 5 | 76 | 20 | 5 |

Compétences de base : $X^2=36,4$ diff=6 $p<0,01$;
Compétences de discrimination : $X^2=41,9$ diff=6 $p<0,01$

**TABLEAU D-9 : ÉLÈVES ÉPROUVANT DES PROBLÈMES, SELON LE NIVEAU DE DIFFICULTÉ, L'OCCUPATION DES PARENTS ET LA RÉGION**

| | Provinces de l'Ouest | | Ontario | | Québec | | Provinces de l'Atlantique | | TOTAL | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Élève | | Élève | | Élève | | Élève | | Élève | |
| | A* | B* | A | B | A | B | A | B | A | B |
| Ouvrier-ère non spécialisé-e | 31 | 28 | 27 | 24 | 31 | 28 | 40 | 36 | 33 | 29 |
| Ouvrier-ère spécialisé-e | 25 | 25 | 22 | 22 | 15 | 18 | 19 | 24 | 21 | 23 |
| Col blanc | 6 | 7 | 7 | 9 | 4 | 5 | 7 | 6 | 6 | 7 |
| Professionnel-le/ cadre | 5 | 5 | 9 | 10 | 8 | 9 | 6 | 6 | 6 | 7 |
| Chômeur-euse | 4 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 5 | 4 | 4 | 3 |
| Autre et ne sais pas | 29 | 31 | 31 | 33 | 39 | 38 | 22 | 24 | 30 | 31 |

* A représente les élèves qui éprouvent de la difficulté en matière de compétences de base.

* B représente les élèves qui éprouvent de la difficulté en matière de compétences de discrimination.

**TABLEAU D-10 : ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES AYANT SIGNALÉ DES DOMAINES DE DIFFICULTÉ DES ÉLÈVES TYPES, SELON LA RÉGION ET POUR L'ENSEMBLE DU CANADA**

| | LECTURE | | ÉCRITURE | | COMMUNICATION VERBALE | | MATHÉMATIQUES | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A* | B* | A | B | A | B | A | B |
| Provinces de l'Ouest | 83 % | 73 | 84 | 77 | 57 | 50 | 54 | 51 |
| Ontario | 81 | 71 | 84 | 79 | 56 | 51 | 54 | 50 |
| Québec | 83 | 75 | 84 | 80 | 52 | 43 | 55 | 53 |
| Provinces de l'Atlantique | 84 | 74 | 82 | 78 | 55 | 51 | 58 | 55 |
| Canada | 83 | 73 | 84 | 78 | 56 | 50 | 58 | 52 |

*A représente les élèves qui éprouvent de la difficulté en matière de compétences de base.
*B représente les élèves qui éprouvent de la difficulté en matière de compétences de discrimination.

**TABLEAU D-11 : ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES AYANT SIGNALÉ DES DOMAINES DANS LESQUELS LES ÉLÈVES TYPES SONT FORTS, SELON LA RÉGION ET L'ENSEMBLE DU CANADA**

| | LECTURE | | ÉCRITURE | | COMMUNICATION VERBALE | | MATHÉMATIQUES | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A* | B* | A | B | A | B | A | B |
| Provinces de l'Ouest | 12 % | 19 | 9 | 12 | 44 | 48 | 39 | 34 |
| Ontario | 11 | 19 | 7 | 11 | 45 | 48 | 33 | 29 |
| Québec | 12 | 17 | 8 | 10 | 42 | 46 | 38 | 41 |
| Provinces de l'Atlantique | 13 | 19 | 10 | 11 | 45 | 43 | 36 | 32 |
| Canada | 12 | 18 | 8 | 11 | 44 | 47 | 37 | 34 |

*A représente les élèves qui éprouvent de la difficulté en matière de compétences de base.
*B représente les élèves qui éprouvent de la difficulté en matière de compétences de discrimination.

**TABLEAU D-12 : STRATÉGIES ET APPROCHES PÉDAGOGIQUES, SELON LA FRÉQUENCE D'UTILISATION**

| Stratégies et approches | Au moins 2 fois par semaine | De 2 à 3 fois par mois | 1 fois par trimestre | Jamais |
|---|---|---|---|---|
| **Tous les enseignants** (n=4 038)* | | | | |
| Interrogation et discussion en classe dirigées par l'enseignant | 93 | 5 | 2 | 2 |
| Cours magistral/exposé par l'enseignant/ démonstration | 90 | 6 | 2 | 1 |
| Revue de la matière déjà enseignée | 86 | 11 | 3 | - |
| Travail en classe comportant des travaux pratiques et des exercices | 84 | 8 | 4 | 4 |
| Lecture à haute voix par l'enseignant | 73 | 13 | 8 | 6 |
| Lecture en silence par les élèves (textes choisis par l'enseignant) | 67 | 15 | 8 | 10 |
| Lecture en silence par les élèves (textes choisis par les élèves, travail autonome) | 63 | 11 | 10 | 16 |
| Lecture à haute voix par les élèves | 63 | 16 | 10 | 11 |
| Travaux d'écriture par les élèves (processus, activités, publication) | 52 | 21 | 14 | 14 |
| Discussions entre l'enseignant et un élève | 51 | 22 | 22 | 6 |
| Apprentissage collectif/travail en groupe | 48 | 29 | 19 | 5 |
| Art/musique | 48 | 15 | 12 | 26 |
| Enseignement audiovisuel | 29 | 38 | 28 | 6 |
| Écriture/apprentissage assisté par ordinateur | 22 | 18 | 14 | 47 |
| Travaux de recherche | 21 | 27 | 41 | 11 |
| Expériences/recherches menées par les élèves | 18 | 26 | 37 | 19 |
| Théâtre/jeu de rôle | 14 | 22 | 36 | 28 |
| Usage de ressources par les élèves | 14 | 19 | 38 | 29 |
| Productions réalisées par les élèves | 3 | 6 | 27 | 65 |
| Activités axées sur la communauté/sorties éducatives | 3 | 6 | 63 | 29 |
| Simulation/jeu** | 8 | 12 | 37 | 44 |
| **Enseignants du primaire seulement** (n=2 644)* | | | | |
| Travaux sur des unités d'apprentissage | 76 | 11 | 10 | 3 |
| Exercices de lecture en groupe | 76 | 11 | 4 | 9 |
| Discussions de groupe sur les lectures | 65 | 21 | 8 | 6 |
| Expériences de manipulation | 63 | 20 | 12 | 5 |
| Lecture assistée | 53 | 17 | 12 | 18 |
| Dictées d'histoires | 29 | 26 | 20 | 26 |
| **Enseignants du secondaire seulement** (n=1 399)* | | | | |
| Exposés présentés par les élèves/débats/ tables rondes | 7 | 19 | 46 | 29 |
| Contrôles | 13 | 52 | 33 | 2 |

* Nombre moyen de répondants pour les points listés
** Seul le questionnaire destiné au personnel enseignant francophone du primaire contenait la mention «simulation/jeux».

**TABLEAU D-13 : FRÉQUENCE D'UTILISATION DES STRATÉGIES ET DES APPROCHES PÉDAGOGIQUES PAR LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE LA MATERNELLE À LA 3e ANNÉE ET DE LA 4e À LA 6e ANNÉE**

| | Au moins 2 fois par semaine | | De 2 à 3 fois par mois | | 1 fois par trimestre | | Jamais | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Stratégies et approches | M-3 | 4-6 | M-3 | 4-6 | M-3 | 4-6 | M-3 | 4-6 |
| Interrogation et discussion en classe dirigées par l'enseignant | 96 % | 96 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | - |
| Cours magistral/exposé par l'enseignant/ démonstration | 90 | 93 | 4 | 5 | 3 | 1 | 4 | 1 |
| Revue de la matière déjà enseignée | 91 | 87 | 7 | 11 | 2 | 1 | - | - |
| Travail en classe comportant des travaux pratiques et des exercices | 87 | 93 | 6 | 4 | 2 | 2 | 5 | 1 |
| Lecture à haute voix par l'enseignant | 96 | 81 | 4 | 12 | 1 | 5 | 1 | 2 |
| Lecture en silence par les élèves (textes choisis par l'enseignant) | 75 | 78 | 9 | 14 | 4 | 4 | 12 | 4 |
| Lecture en silence par les élèves (textes choisis par les élèves, travail autonome) | 85 | 84 | 7 | 10 | 2 | 3 | 6 | 3 |
| Lecture à haute voix par les élèves | 87 | 70 | 6 | 21 | 2 | 7 | 5 | 2 |
| Travaux d'écriture par les élèves (processus, activités, publication) | 69 | 64 | 19 | 24 | 7 | 10 | 5 | 2 |
| Discussions entre l'enseignant et un élève | 65 | 51 | 19 | 25 | 11 | 20 | 5 | 4 |
| Apprentissage collectif/travail en groupe | 63 | 51 | 23 | 33 | 11 | 14 | 3 | 3 |
| Art/musique | 60 | 58 | 14 | 26 | 3 | 8 | 3 | 8 |
| Enseignement audiovisuel | 31 | 27 | 40 | 38 | 25 | 30 | 4 | 5 |
| Écriture/apprentissage assisté par ordinateur | 26 | 26 | 21 | 24 | 13 | 17 | 40 | 33 |
| Travaux de recherche | 24 | 22 | 27 | 30 | 33 | 45 | 17 | 3 |
| Expériences/recherches menées par les élèves | 24 | 20 | 30 | 35 | 32 | 39 | 15 | 7 |
| Théâtre/jeu de rôle | 26 | 11 | 32 | 26 | 32 | 47 | 9 | 17 |
| Usage de ressources par les élèves | 12 | 22 | 16 | 27 | 33 | 39 | 39 | 12 |
| Productions réalisées par les élèves | 2 | 3 | 7 | 7 | 22 | 33 | 69 | 57 |
| Activités axées sur la communauté/ sorties éducatives | 3 | 3 | 7 | 5 | 78 | 77 | 12 | 16 |
| Simulation/jeu** | 31 | 10 | 26 | 19 | 30 | 44 | 13 | 28 |
| Travaux sur des unités d'apprentissage | 84 | 71 | 8 | 14 | 6 | 13 | 2 | 3 |
| Exercices de lecture en groupe | 84 | 70 | 6 | 16 | 2 | 7 | 8 | 8 |
| Discussions de groupe sur les lectures | 78 | 55 | 14 | 27 | 4 | 11 | 4 | 6 |
| Expériences de manipulation | 82 | 44 | 12 | 32 | 4 | 9 | 2 | 6 |
| Lecture assistée | 72 | 35 | 12 | 24 | 6 | 18 | 10 | 24 |
| Dictées d'histoires | 40 | 17 | 26 | 27 | 15 | 25 | 18 | 31 |

*Nombre moyen de répondants pour les points listés
**Seul le personnel enseignant francophone a été consulté à cet égard.

**TABLEAU D-14 : FRÉQUENCE D'UTILISATION DES STRATÉGIES ET DES APPROCHES PAR LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE LA 7e À LA 9e ANNÉE ET DE LA 10e À LA 12e ANNÉE**

| Stratégies et approches | Au moins 2 fois par semaine | | De 2 à 3 fois par mois | | 1 fois par trimestre | | Jamais | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 7e-9e | 10e-12e | 7e-9e | 10e-12e | 7e-9e | 10e-12e | 7e-9e | 10e-12e |
| **Ensemble des enseignants** | | | | | | | | |
| Interrogation et discussion en classe dirigées par l'enseignant | 89 % | 87 | 7 | 9 | 3 | 4 | 1 | 1 |
| Cours magistral/exposé par l'enseignant/ démonstration | 91 | 88 | 6 | 8 | 2 | 3 | 2 | 1 |
| Revue de la matière déjà enseignée | 85 | 80 | 11 | 14 | 4 | 5 | - | - |
| Travail en classe comportant des travaux pratiques et des exercices | 79 | 70 | 11 | 16 | 6 | 6 | 4 | 8 |
| Lecture à haute voix par l'enseignant | 58 | 41 | 20 | 21 | 14 | 20 | 9 | 18 |
| Lecture en silence par les élèves (textes choisis par l'enseignant) | 58 | 48 | 19 | 23 | 12 | 17 | 12 | 12 |
| Lecture en silence par les élèves (textes choisis par les élèves, travail autonome) | 42 | 19 | 14 | 16 | 17 | 24 | 28 | 41 |
| Lecture à haute voix par les élèves | 49 | 26 | 22 | 21 | 17 | 23 | 13 | 31 |
| Travaux d'écriture par les élèves (processus, activités, publication) | 35 | 20 | 19 | 22 | 23 | 26 | 24 | 32 |
| Discussions entre l'enseignant et un élève | 48 | 34 | 23 | 24 | 31 | 35 | 7 | 8 |
| Apprentissage collectif/travail en groupe | 36 | 28 | 29 | 34 | 28 | 30 | 7 | 8 |
| Art/musique | 20 | 6 | 10 | 5 | 23 | 21 | 48 | 68 |
| Enseignement audiovisuel | 27 | 27 | 39 | 34 | 27 | 32 | 7 | 7 |
| Écriture/apprentissage assisté par ordinateur | 18 | 9 | 14 | 7 | 15 | 11 | 53 | 73 |
| Travaux de recherche | 17 | 19 | 26 | 28 | 47 | 42 | 11 | 12 |
| Expériences/recherches menées par les élèves | 19 | 9 | 17 | 19 | 41 | 40 | 27 | 32 |
| Théâtre/jeu de rôle | 6 | 4 | 12 | 8 | 35 | 29 | 46 | 60 |
| Usage de ressources par les élèves | 11 | 6 | 18 | 13 | 40 | 45 | 30 | 37 |
| Productions réalisées par les élèves | 2 | 2 | 5 | 5 | 30 | 23 | 64 | 71 |
| Activités axées sur la communauté/ excursions | 3 | 2 | 4 | 4 | 47 | 36 | 46 | 57 |
| Exposés présentés par les élèves/ débats/tables rondes | 6 | 7 | 18 | 19 | 48 | 46 | 28 | 29 |
| Simulation/jeu** | 8 | 7 | 14 | 9 | 40 | 34 | 38 | 50 |
| Contrôles | 16 | 10 | 50 | 55 | 32 | 33 | 3 | 2 |
| **Enseignants du primaire seulement** | | | | | | | | |
| Travaux sur des unités d'apprentissage | 60 | - | 13 | - | 23 | - | 4 | - |
| Exercices de lecture en groupe | 59 | - | 15 | - | 11 | - | 15 | - |
| Discussions de groupe sur les lectures | 39 | - | 27 | - | 17 | - | 17 | - |
| Expériences de manipulation | 35 | - | 22 | - | 25 | - | 18 | - |
| Lecture assistée | 23 | - | 17 | - | 23 | - | 37 | - |
| Dictées d'histoires | 11 | - | 15 | - | 25 | - | 49 | - |

* La catégorie 10-12 comprend le personnel enseignant qui donne des cours préuniversitaires de l'Ontario (antérieurement la 13e année).

**TABLEAU D-15 : STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES, SELON LEUR DEGRÉ D'EFFICACITÉ ET LE STYLE D'ENSEIGNEMENT**

| | Ensemble des enseignants | | Stratégies directives* | | Stratégies interactives* | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | La plus efficace | La moins efficace | La plus efficace | La moins efficace | La plus efficace | La moins efficace |
| **Tous les enseignants** (n=4 124) | | | | | | |
| Revue de la matière déjà enseignée | 25 % | 2 | 28 | 2 | 17 | 3 |
| Travail en classe comportant des travaux pratiques et des exercices | 24 | 14 | 27 | 12 | 14 | 19 |
| Interrogation et discussion en classe dirigées par l'enseignant | 23 | 7 | 26 | 6 | 17 | 12 |
| Discussions entre l'enseignant et un élève | 19 | 2 | 19 | 2 | 21 | 2 |
| Travaux d'écriture par les élèves (processus, activités, publication) | 19 | 5 | 17 | 5 | 25 | 4 |
| Apprentissage collectif/travail en groupe | 18 | 6 | 16 | 7 | 25 | 4 |
| Cours magistral/exposé par l'enseignant/ démonstration | 16 | 24 | 18 | 21 | 12 | 31 |
| Lecture à haute voix par les élèves | 10 | 9 | 11 | 9 | 7 | 10 |
| Lecture à haute voix par l'enseignant | 9 | 7 | 8 | 7 | 11 | 5 |
| Travaux de recherche | 8 | 10 | 7 | 11 | 10 | 8 |
| Lecture en silence par les élèves (textes choisis par les élèves) | 7 | 10 | 7 | 10 | 8 | 10 |
| Lecture en silence par les élèves (textes choisis par l'enseignant) | 6 | 16 | 7 | 16 | 6 | 18 |
| Écriture/apprentissage assisté par ordinateur | 6 | 6 | 5 | 6 | 7 | 6 |
| Enseignement audiovisuel | 4 | 7 | 5 | 6 | 3 | 8 |
| Théâtre/jeu de rôle | 4 | 11 | 4 | 11 | 4 | 9 |
| Expériences/recherches menées par les élèves | 3 | 9 | 3 | 10 | 5 | 5 |
| Usage de ressources par les élèves (répertoires, périodiques, bases de données, etc.) | 1 | 18 | 1 | 18 | 2 | 18 |
| Art/musique | 1 | 12 | 1 | 13 | 2 | 9 |
| Productions réalisées par les élèves | 1 | 16 | 1 | 16 | 2 | 17 |
| Activités axées sur la communauté/ sorties éducatives | 1 | 12 | 1 | 12 | 2 | 11 |
| Simulation/jeu** | 4 | 8 | 4 | 7 | 4 | 9 |
| **Enseignants du secondaire seulement** (n= 1 414) | | | | | | |
| Exposés présentés par les élèves/débats/ tables rondes | 8 | 9 | 8 | 9 | 6 | 7 |
| Contrôles | 3 | 15 | 3 | 14 | 4 | 18 |
| **Enseignants du primaire seulement** (n=2 710) | | | | | | |
| Discussions de groupe sur les lectures | 20 | 3 | 19 | 3 | 21 | 1 |
| Expériences de manipulation | 18 | 3 | 17 | 3 | 21 | 3 |
| Travaux sur des unités d'apprentissage | 13 | 3 | 12 | 4 | 16 | 2 |
| Exercices de lecture en groupe | 12 | 7 | 12 | 7 | 12 | 6 |
| Lecture assistée | 11 | 6 | 10 | 6 | 12 | 6 |
| Dictées d'histoires | 4 | 11 | 4 | 10 | 4 | 13 |

* Le style directif se définit comme l'utilisation jusqu'à trois fois par semaine de méthodes de type «cours magistral/exposé par l'enseignant» et «interrogation et discussion en classe dirigées par l'enseignant», sans qu'il y ait utilisation au moins deux fois par semaine de deux des méthodes suivantes : «travaux de recherche», «apprentissage collectif/travail en groupe», «usage de ressources par les élèves» et «expériences/recherches menées par les élèves».

* Le style interactif se caractérise par l'utilisation de deux des méthodes suivantes au moins deux fois par semaine : «travaux de recherche», «apprentissage collectif/travail en groupe», «usage de ressources par les élèves» et «expériences/recherches menées par les élèves».

** Seuls les enseignants francophones du primaire ont été consultés à cet égard.

**TABLEAU D-16 : EFFICACITÉ DES GROUPEMENTS UTILISÉS POUR LES ÉLÈVES (TYPES) DE LA MATERNELLE À LA 3e ANNÉE AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE**

| | POURCENTAGE D'ENSEIGNANTS DE LA MATERNELLE À LA 3e ANNÉE | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | FRÉQUENCE D'UTILISATION | | | EFFICACITÉ | |
| | SOUVENT | PARFOIS | RAREMENT* | EFFICACE | PEU EFFICACE |
| Classe en entier | 79 % | 17 | 4 | 68 | 32 |
| Grand groupe | 31 | 41 | 28 | 62 | 38 |
| Petit groupe | 50 | 38 | 11 | 85 | 15 |
| Tandem | 39 | 44 | 17 | 82 | 18 |
| Seul | 60 | 32 | 8 | 88 | 12 |

* Comprend «jamais»

**TABLEAU D-17 : EFFICACITÉ DES DIVERS GROUPEMENTS UTILISÉS DE LA 4e À LA 6e ANNÉE POUR LES ÉLÈVES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE**

| | POURCENTAGE D'ENSEIGNANTS DE LA 4e À LA 6e ANNÉE | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | FRÉQUENCE D'UTILISATION | | | EFFICACITÉ | |
| | SOUVENT | PARFOIS | RAREMENT* | EFFICACE | PEU EFFICACE |
| Classe en entier | 79 % | 16 | 5 | 66 | 34 |
| Grand groupe | 21 | 42 | 37 | 54 | 46 |
| Petit groupe | 43 | 45 | 12 | 82 | 18 |
| Tandem | 43 | 45 | 12 | 86 | 14 |
| Seul | 54 | 37 | 9 | 86 | 14 |

* Comprend «jamais»

**TABLEAU D-18 : EFFICACITÉ DES DIVERS GROUPEMENTS UTILISÉS DE LA 7° À LA 9° ANNÉE POUR LES ÉLÈVES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE**

| | POURCENTAGE D'ENSEIGNANTS DE LA 7° À LA 9° ANNÉE | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | FRÉQUENCE D'UTILISATION | | | EFFICACITÉ | |
| | SOUVENT | PARFOIS | RAREMENT* | EFFICACE | PEU EFFICACE |
| Classe en entier | 80 % | 12 | 8 | 65 | 35 |
| Grand groupe | 12 | 36 | 52 | 43 | 57 |
| Petit groupe | 36 | 44 | 20 | 75 | 25 |
| Tandem | 34 | 44 | 22 | 79 | 21 |
| Seul | 56 | 31 | 13 | 83 | 17 |

* Comprend «jamais»

**TABLEAU D-19 : EFFICACITÉ DES GROUPEMENTS UTILISÉS DE LA 10° À LA 12° ANNÉE POUR LES ÉLÈVES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE***

| | POURCENTAGE D'ENSEIGNANTS DE LA 10° À LA 12° ANNÉE | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | FRÉQUENCE D'UTILISATION | | | EFFICACITÉ | |
| | SOUVENT | PARFOIS | RAREMENT* | EFFICACE | PEU EFFICACE |
| Classe en entier | 82 % | 11 | 7 | 64 | 36 |
| Grand groupe | 10 | 33 | 57 | 42 | 58 |
| Petit groupe | 34 | 45 | 21 | 77 | 23 |
| Tandem | 34 | 44 | 22 | 80 | 20 |
| Seul | 55 | 30 | 15 | 82 | 18 |

* La catégorie 10-12 comprend les enseignants qui donnent des cours préuniversitaires de l'Ontario (antérieurement la 13° année).
* Comprend «jamais»

**TABLEAU D-20 : FRÉQUENCE D'UTILISATION ET UTILITÉ DES MÉTHODES D'ÉVALUATION DES PROGRÈS ACCOMPLIS PAR LES ÉLÈVES TYPES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE (en %)**

| | FRÉQUENCE D'UTILISATION | | | | UTILITÉ | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Souvent | Parfois | Rarement | Jamais | Très utile | Utile | Peu utile | Inutile |
| Observation | 90 % | 9 | 1 | - | 78 | 20 | 2 | - |
| Devoirs individuels | 62 | 29 | 6 | 3 | 51 | 39 | 7 | 2 |
| Dossiers de lecture/d'écriture | 48 | 26 | 9 | 17 | 46 | 36 | 11 | 7 |
| Tests conçus par l'enseignant | 46 | 37 | 11 | 6 | 35 | 48 | 13 | 4 |
| Journal tenu par l'élève | 37 | 20 | 12 | 30 | 37 | 33 | 17 | 13 |
| Entrevues/discussion avec les élèves | 37 | 48 | 11 | 3 | 43 | 45 | 10 | 2 |
| Projets réalisés de façon autonome (travail individuel) | 31 | 42 | 18 | 8 | 34 | 47 | 14 | 5 |
| Projets de groupe | 21 | 50 | 20 | 9 | 19 | 50 | 25 | 6 |
| Entrevues/discussions avec les parents | 17 | 59 | 19 | 5 | 28 | 47 | 21 | 5 |
| Techniques d'évaluation diagnostiques (p. ex. le test de closure) | 16 | 42 | 22 | 20 | 24 | 48 | 21 | 8 |
| Tests adaptés d'après d'autres sources | 15 | 34 | 28 | 23 | 15 | 42 | 30 | 13 |
| Auto-évaluation | 13 | 33 | 31 | 23 | 16 | 41 | 30 | 12 |
| Tests standardisés | 7 | 24 | 36 | 33 | 11 | 35 | 35 | 19 |
| Évaluation par les camarades | 5 | 25 | 31 | 39 | 8 | 32 | 36 | 24 |

**TABLEAU D-21 : FRÉQUENCE D'UTILISATION PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT DE LA MATERNELLE À LA 3e ANNÉE ET UTILITÉ DE DIVERSES MÉTHODES D'ÉVALUATION DES PROGRÈS ACCOMPLIS PAR LES ÉLÈVES TYPES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE (en %)**

| | FRÉQUENCE D'UTILISATION | | | | UTILITÉ | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Souvent | Parfois | Rarement | Jamais | Très utile | Utile | Peu utile | Inutile |
| Observation | 95 % | 5 | - | - | 88 | 11 | 1 | - |
| Dossiers de lecture/d'écriture | 61 | 26 | 5 | 8 | 57 | 33 | 6 | 4 |
| Devoirs individuels | 55 | 32 | 8 | 5 | 46 | 41 | 9 | 4 |
| Journal tenu par l'élève | 52 | 18 | 9 | 21 | 49 | 29 | 12 | 11 |
| Entrevues/discussion avec les élèves | 41 | 44 | 11 | 3 | 47 | 41 | 11 | 2 |
| Projets réalisés de façon autonome (travail individuel) | 30 | 43 | 18 | 8 | 34 | 46 | 14 | 6 |
| Tests conçus par l'enseignant | 29 | 40 | 19 | 12 | 27 | 45 | 20 | 8 |
| Entrevues/discussions avec les parents | 23 | 62 | 13 | 2 | 34 | 45 | 17 | 4 |
| Techniques d'évaluation diagnostiques (p. ex. le test) de closure) | 21 | 52 | 17 | 10 | 29 | 50 | 16 | 6 |
| Projets de groupe | 21 | 51 | 21 | 7 | 21 | 51 | 23 | 5 |
| Tests adaptés d'après d'autres sources | 12 | 31 | 31 | 26 | 14 | 36 | 33 | 17 |
| Auto-évaluation | 11 | 32 | 34 | 23 | 16 | 40 | 32 | 13 |
| Tests standardisés | 5 | 24 | 38 | 33 | 9 | 32 | 36 | 23 |
| Évaluation par les camarades | 3 | 23 | 31 | 43 | 6 | 29 | 36 | 29 |

**TABLEAU D-22 : FRÉQUENCE D'UTILISATION PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT DE LA 4e À LA 6e ANNÉE ET UTILITÉ DE DIVERSES MÉTHODES D'ÉVALUATION DES PROGRÈS ACCOMPLIS PAR LES ÉLÈVES TYPES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE (en %)**

| | FRÉQUENCE D'UTILISATION | | | | UTILITÉ | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Souvent | Parfois | Rarement | Jamais | Très utile | Utile | Peu utile | Inutile |
| Observation | 92 % | 7 | 1 | - | 79 | 19 | 2 | - |
| Devoirs individuels | 65 | 29 | 5 | 1 | 54 | 38 | 7 | 1 |
| Dossiers de lecture/d'écriture | 58 | 29 | 6 | 7 | 50 | 38 | 9 | 3 |
| Tests conçus par l'enseignant | 52 | 38 | 8 | 2 | 38 | 48 | 12 | 2 |
| Journal tenu par l'élève | 42 | 23 | 14 | 21 | 36 | 35 | 20 | 9 |
| Entrevues/discussion avec les élèves | 37 | 50 | 11 | 2 | 42 | 46 | 10 | 2 |
| Projets réalisés de façon autonome (travail individuel) | 34 | 47 | 14 | 5 | 35 | 49 | 13 | 3 |
| Projets de groupe | 22 | 58 | 18 | 3 | 19 | 58 | 25 | 4 |
| Tests adaptés d'après d'autres sources | 19 | 41 | 27 | 12 | 16 | 48 | 29 | 7 |
| Techniques d'évaluation diagnostiques (p. ex. le test de closure) | 18 | 51 | 22 | 10 | 26 | 52 | 18 | 4 |
| Entrevues/discussions avec les parents | 17 | 64 | 15 | 3 | 28 | 49 | 20 | 3 |
| Auto-évaluation | 15 | 37 | 31 | 17 | 19 | 44 | 28 | 9 |
| Tests standardisés | 8 | 29 | 43 | 20 | 11 | 38 | 37 | 13 |
| Évaluation par les camarades | 6 | 30 | 34 | 31 | 8 | 37 | 38 | 17 |

**TABLEAU D-23 : FRÉQUENCE D'UTILISATION PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT DE LA 7e À LA 9e ANNÉE ET UTILITÉ DE DIVERSES MÉTHODES D'ÉVALUATION DES PROGRÈS ACCOMPLIS PAR LES ÉLÈVES TYPES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE (en %)**

| | FRÉQUENCE D'UTILISATION | | | | UTILITÉ | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Souvent | Parfois | Rarement | Jamais | Très utile | Utile | Peu utile | Inutile |
| Observation | 87 % | 11 | 2 | - | 73 | 23 | 4 | - |
| Devoirs individuels | 66 | 26 | 5 | 3 | 55 | 38 | 6 | 1 |
| Tests conçus par l'enseignant | 56 | 35 | 6 | 3 | 37 | 50 | 10 | 2 |
| Dossiers de lecture/d'écriture | 38 | 25 | 13 | 25 | 38 | 39 | 13 | 10 |
| Entrevues/discussion avec les élèves | 33 | 53 | 11 | 4 | 40 | 50 | 9 | 1 |
| Projets réalisés de façon autonome (travail individuel) | 32 | 41 | 19 | 8 | 36 | 45 | 15 | 4 |
| Journal tenu par l'élève | 27 | 23 | 12 | 38 | 30 | 37 | 18 | 15 |
| Projets de groupe | 19 | 48 | 20 | 13 | 17 | 49 | 28 | 6 |
| Entrevues/discussions avec les parents | 13 | 56 | 22 | 8 | 24 | 48 | 23 | 5 |
| Tests adaptés d'après d'autres sources | 13 | 34 | 27 | 26 | 17 | 41 | 30 | 12 |
| Auto-évaluation | 12 | 32 | 31 | 25 | 16 | 39 | 32 | 12 |
| Techniques d'évaluation diagnostiques (p. ex. le test de closure) | 8 | 34 | 30 | 28 | 17 | 45 | 29 | 9 |
| Tests standardisés | 7 | 26 | 32 | 35 | 13 | 36 | 32 | 19 |
| Évaluation par les camarades | 6 | 25 | 31 | 37 | 9 | 30 | 38 | 23 |

**TABLEAU D-24 : FRÉQUENCE D'UTILISATION PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT DE LA 10e À LA 12e ANNÉE ET UTILITÉ DE DIVERSES MÉTHODES D'ÉVALUATION DES PROGRÈS ACCOMPLIS PAR LES ÉLÈVES TYPES AYANT DE LA DIFFICULTÉ EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES DE BASE (en %)**

| | FRÉQUENCE D'UTILISATION | | | | UTILITÉ | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Souvent | Parfois | Rarement | Jamais | Très utile | Utile | Peu utile | Inutile |
| Observation | 83 % | 15 | 1 | 1 | 62 | 34 | 4 | 1 |
| Devoirs individuels | 64 | 28 | 5 | 4 | 52 | 42 | 5 | 1 |
| Tests conçus par l'enseignant | 60 | 33 | 4 | 3 | 38 | 52 | 8 | 2 |
| Entrevues/discussion avec les élèves | 32 | 52 | 11 | 6 | 38 | 48 | 10 | 3 |
| Projets réalisés de façon autonome (travail individuel) | 28 | 38 | 20 | 13 | 32 | 48 | 15 | 5 |
| Dossiers de lecture/d'écriture | 21 | 23 | 14 | 42 | 24 | 38 | 20 | 18 |
| Projets de groupe | 20 | 43 | 20 | 17 | 19 | 46 | 26 | 9 |
| Tests adaptés d'après d'autres sources | 16 | 28 | 24 | 32 | 15 | 44 | 26 | 15 |
| Journal tenu par l'élève | 16 | 18 | 14 | 52 | 18 | 34 | 23 | 25 |
| Auto-évaluation | 12 | 31 | 27 | 30 | 13 | 42 | 30 | 15 |
| Entrevues/discussions avec les parents | 8 | 48 | 32 | 12 | 18 | 49 | 25 | 8 |
| Techniques d'évaluation diagnostiques (p. ex. le test de closure) | 8 | 21 | 24 | 48 | 14 | 40 | 28 | 18 |
| Tests standardisés | 7 | 15 | 27 | 52 | 8 | 32 | 36 | 24 |
| Évaluation par les pairs | 7 | 25 | 24 | 45 | 10 | 31 | 33 | 26 |

**TABLEAU D-25 : ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES AYANT INDIQUÉ CINQ OPTIONS QUI AIDERAIENT À REMÉDIER AUX DIFFICULTÉS D'ALPHABÉTISATION DES ÉLÈVES, SELON L'ANNÉE D'ÉTUDES (en %)**

| | M-3 | 4-6 | 7-9 | 10-12 | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|
| Taux d'encadrement | 73 % | 73 | 77 | 75 | 75 |
| Ressources/matériel pédagogique | 50 | 53 | 46 | 38 | 49 |
| Possibilité de planifier | 50 | 47 | 42 | 36 | 44 |
| Ressources humaines | 39 | 42 | 35 | 29 | 38 |
| Meilleure coordination entre les personnes et les organismes qui interviennent auprès des élèves (parents, écoles, services de santé, services sociaux, etc.) | 39 | 39 | 41 | 37 | 40 |
| Possibilité de formation/de perfectionnement professionnel | 38 | 43 | 45 | 46 | 43 |
| Possibilité de consulter des spécialistes | 37 | 37 | 38 | 34 | 37 |
| Éducation des parents et éducation communautaire | 36 | 27 | 27 | 28 | 31 |
| Possibilité de collaborer avec les collègues | 32 | 27 | 29 | 33 | 30 |
| Plus grande importance accordée au développement du langage par les enseignants et les administrateurs | 25 | 29 | 36 | 43 | 34 |
| Autonomie des enseignants (quant au choix des ressources, de la formation sur place, etc.) | 20 | 21 | 17 | 15 | 19 |
| Recherche axée sur la classe | 7 | 9 | 7 | 6 | 8 |

## ANNEXE E :

## PROCESSUS D'ANALYSE DES RÉPONSES DU PERSONNEL ENSEIGNANT AU SUJET DE L'AMPLEUR DES PROBLÈMES D'ALPHABÉTISATION

Les pourcentages d'élèves éprouvant des difficultés signalés par les enseignantes et enseignants ont été établis pour chaque répondant par la division du nombre d'élèves de ce type par l'effectif de la classe. L'analyse informatique qui a produit les distributions de fréquences et les tracés a révélé que les distributions étaient dissymétriques et comportaient des écarts types variant proportionnellement aux moyennes. La nature des distributions était telle que, dans de nombreux cas, le pourcentage d'élèves éprouvant des difficultés était faible ou moyen (c'est-à-dire inférieur à la moitié des élèves de la classe), et que peu de classes comptaient un pourcentage élevé. Pour résumer la proportion d'élèves canadiens éprouvant des difficultés, selon les estimations du personnel enseignant, il ne suffisait pas d'établir la moyenne des pourcentages signalés pour les différentes classes. Pour arriver à des estimations significatives, il nous fallait des moyennes et des erreurs types fondées sur des mesures distribuées de façon plus normale. Il fallait en outre déterminer des sources de variation systématique, c'est-à-dire la situation socio-économique, l'emplacement de l'école (milieu urbain ou rural), l'effectif de la classe et, bien entendu, la région.

Nous avons donc procédé comme suit :

1. Les pourcentages pour chaque classe ont été normalisés grâce à l'application de la méthode de la transformation quadratique en ARCSIN, ce qui signifie que le pourcentage d'élèves ayant des difficultés = ARCSIN (racine carrée [pourcentage d'élèves ayant des difficultés]).

2. Les données ont été analysées au moyen du S.P.S.S. afin de déterminer le niveau de résolution et le degré de dispersion attribuables à la situation socio-économique (définie de façon générale par les directeurs et directrices d'école)*, l'emplacement de l'école (milieu urbain ou rural), l'effectif de la classe (moins de 15 élèves ou 15 élèves et plus par classe) et l'année d'études (de la maternelle à la 3e année, de la 4e à la 6e année, de la 7e à la 9e année ou de la 10e à la 12e année,

y compris les cours préuniversitaires de l'Ontario, antérieurement la 13e année). Une analyse de la variance à un critère de classification a permis de déterminer l'effet de ces variables.

3. Dans les cas où l'analyse de la variance à un critère de classification a indiqué une différence significative des fréquences pour les variables démographiques mentionnées ci-dessus, un examen des variables en question a été fait pour déterminer s'il y avait lieu d'en tenir compte dans l'estimation de la fréquence globale.

4. Les trois niveaux socio-économiques* ont produit des différences significatives en ce qui concerne la fréquence des problèmes relatifs à l'alphabétisation. La situation socio-économique n'a toutefois pas été comptée parmi les facteurs de pondération étant donné qu'il est présumé que les divers groupes socio-économiques sont représentés dans l'échantillon selon les mêmes proportions que celles applicables à l'ensemble du pays.

5. L'analyse des données sur l'emplacement des écoles n'a indiqué aucune différence significative entre les fréquences, que les écoles soient situées en milieu urbain ou rural.

6. Des différences significatives ont été constatées en ce qui concerne la fréquence des problèmes relatifs à l'alphabétisation parmi les années d'études. Comme dans le cas de la situation socio-économique, il a été présumé que la distribution des classes correspondait aux mêmes proportions que celles existant à l'échelle du Canada. Cet élément n'a donc pas été retenu comme facteur de pondération.

7. Étant donné que l'analyse des données sur l'effectif de la classe a révélé des différences significatives en ce qui concerne la fréquence, cet élément a servi à pondérer les données de la manière suivante :

   D'après les calculs, l'effectif moyen des classes se situe à environ 23,7 élèves.

   L'effectif de la classe déclaré par l'enseignante ou l'enseignant a été divisé par l'effectif moyen afin d'obtenir un coefficient de pondération.

   Si une classe ne comptait que douze élèves, le coefficient était de 0,50 environ.

Par conséquent, le pourcentage fourni par le personnel enseignant ne constituait qu'une demi-observation au lieu d'une observation entière au moment du calcul de la moyenne.

---

* Lorsqu'ils ont défini la situation socio-économique des élèves, les directeurs et directrices d'école ont indiqué dans leurs questionnaires le pourcentage d'élèves venant d'un milieu socio-économique très favorisé, favorisé et défavorisé. Les données sur la situation socio-économique ont été calculées comme suit : total de chaque école = (3 X pourcentage d'élèves venant d'une famille d'un milieu socio-économique plus favorisé) + (2 X pourcentage d'élèves venant d'une famille favorisée) + (pourcentage d'élèves venant d'une famille défavorisée). Les écoles ont ensuite été classées selon le résultat total du calcul. Les écoles comprises dans le premier tiers ont été classées dans la catégorie «très favorisé», le tiers central, dans la catégorie «favorisé» et le dernier tiers, «défavorisé» en ce qui concerne la situation socio-économique. Cette méthode permet de faire une comparaison significative, mais les termes «très favorisé», «favorisé» et «défavorisé» n'ont qu'une signification relative et non une signification réelle en dehors de la présente analyse.

8. La pondération a également tenu compte de la région à laquelle appartenait le ou la répondant(e) de sorte que les diverses régions du Canada soient représentées en fonction du total de leur population scolaire.

9. Chacune des troisième, quatrième et cinquième étapes du processus d'analyse a été reprise en fonction des coefficients de pondération applicables à la région et à l'effectif de la classe, afin de déterminer si ces variables avaient influé d'une façon quelconque sur l'existence ou différences constatées antérieurement ou sur l'absence de telles différences.

10. En résumé, les estimations finales des pourcentages d'élèves éprouvant des difficultés en matière de compétences de base et de compétences de discrimination ont été faites comme suit :

$$\text{pourcentage d'élèves ayant des difficultés} = \frac{\text{nombre d'élèves ayant des difficultés}}{\text{effectif de la classe}}$$

Le nombre obtenu a ensuite été transformé au moyen de la formule suivante :

$$\text{pourcentage d'élèves ayant des difficultés} = \text{ARCSIN (racine carrée [pourcentage d'élèves ayant des difficultés])}$$

11. Ces pourcentages ont ensuite servi à faire une analyse de la variance à un critère de classification, selon le genre d'agglomération, la situation socio-économique, l'année d'études et l'effectif de la classe, avec pondération en fonction de la représentation régionale et de la taille de la classe.

Cette analyse permet d'établir des pourcentages moyens estimatifs et des limites des intervalles de confiance de 95 % pour chacune des catégories démographiques ainsi que pour l'ensemble.

12. Les pourcentages probables et les limites de confiance ont ensuite fait l'objet d'une transformation inverse ($x = [\sin x]^2$), ce qui nous a donné nos estimations finales des pourcentages d'élèves éprouvant des difficultés en matière de compétences de base et de compétences de discrimination ainsi que les intervalles de confiance de 95 %.

## ANNEXE F

## INITIATIVES SCOLAIRES FAVORISANT L'ALPHABÉTISATION (SELON LES DIRECTEURS ET LES DIRECTRICES D'ÉCOLE)

**Initiatives scolaires relatives à l'alphabétisation**

- Inviter des politiciens, des membres des conseils scolaires et d'autres cadres supérieurs à venir lire leurs livres préférés aux élèves.
- Inviter le directeur ou la directrice ainsi que son adjoint ou adjointe à venir écouter les élèves lire leurs travaux.
- Tenir des rencontres hebdomadaires entre le directeur ou la directrice et les représentants des classes pour déterminer les points saillants des activités de lecture et de rédaction des élèves.
- À l'occasion de ses visites dans les classes, le directeur ou la directrice encourage les élèves à lire.
- Les élèves publient des livres en vue d'une «conférence des jeunes auteurs».
- Exposer les travaux des jeunes auteurs dans un «coin du livre» ou sur un mur réservé à cette fin.
- Publier les livres des élèves grâce aux subventions spéciales accordées par le conseil scolaire.
- Se servir de la bibliothèque en tant que «centre d'édition».
- Placer sur les rayons de la bibliothèque des livres publiés par des élèves.
- Inviter les élèves à écrire à d'autres élèves de l'école ou d'autres écoles (Club de correspondance) et à acheminer les lettres par la voie d'un bureau de poste scolaire.
- Lancer un journal scolaire et publier un annuaire.
- Présenter à tous les élèves de l'école des pièces de théâtre écrites par les élèves.
- Organiser des ateliers de rédaction.
- Mettre en oeuvre un programme d'aide ou un programme d'alphabétisation pour les élèves qui ont de la difficulté à apprendre à lire ou à écrire.
- Obtenir les services d'un ou d'une auxiliaire pédagogique.
- Utiliser un logiciel et un laboratoire d'informatique aux fins de l'enseignement des langues assisté par ordinateur.
- Appuyer les classes faisant partie de clubs du livre.
- Mettre sur pied des clubs de la bibliothèque ou du livre, ainsi qu'un centre d'apprentissage du français ou de l'anglais.
- Participer aux réunions et aux rencontres organisées par le conseil étudiant.

- Inviter les enseignantes et les enseignants à lire tous les jours aux élèves.
- Organiser un salon du livre à l'école.
- Inviter les élèves à rendre visite à d'autres élèves et à se rendre dans d'autres classes pour lire leurs histoires préférées ou des histoires qu'ils ont écrites eux-mêmes.
- Prévoir des sommes supplémentaires pour l'achat de livres autres que les manuels scolaires pour la bibliothèque et les classes.
- Inviter les élèves à répondre au téléphone le midi et à prendre les messages.
- Faire tenir un «journal d'alphabétisation» par les élèves.
- Faire tenir un registre des lectures par les élèves dans lequel ils indiquent le genre de livres et d'articles lus et en font un résumé.
- Étudier le style de certains écrivains et inviter les élèves à lire leurs oeuvres.

**Initiatives parentales favorisant l'alphabétisation**

- Formation de «partenariats» qui réunissent les élèves du cycle inférieur et des parents bénévoles pour étudier des tranches de romans.
- Inviter des parents bénévoles à écouter les élèves lire et à leur faire la lecture.
- Décrire dans le Guide des parents la philosophie de l'école concernant l'enseignement intégré de la langue ainsi que d'autres façons d'enseigner à lire et à écrire.
- Tenir des ateliers pour expliquer aux parents la méthode d'enseignement intégré de la langue.
- Lors des réunions avec les parents, demander aux membres du personnel enseignant et de l'administration de faire valoir que la lecture est la clé du succès.
- À l'occasion des réunions du comité parents-enseignants, demander au principal conseiller du conseil scolaire de décrire aux parents le programme d'enseignement des disciplines linguistiques et ses effets prévus sur les premières années d'études des enfants.
- Tenir des rencontres avec les parents pour discuter de livres intéressants et les aider à faire de bons choix dans ce domaine.
- Rencontrer les parents d'enfants d'âge préscolaire pour leur proposer des moyens à utiliser pour préparer leurs enfants à la vie scolaire et pour les aider à en tirer profit.
- Donner aux élèves pour qu'ils les remettent à leurs parents des bulletins d'information contenant des articles compilés par les élèves concernant l'enseignement, la lecture, l'écriture, la communication orale et l'écoute.

- Informer les parents de l'existence d'un programme d'alphabétisation destiné aux adultes de la région.

- Transmettre des avis aux parents au sujet des recherches faites dans le domaine de l'alphabétisation.

- Rédiger des dépliants pour informer les parents sur divers sujets, par exemple l'importance d'étudier, la façon d'aider les enfants, la lecture pendant les vacances d'été, les bons livres qui incitent à lire, la façon d'encourager l'enfant à lire, l'importance d'une saine alimentation pour favoriser l'apprentissage et le foyer en tant que premier lieu d'apprentissage.

- Remettre des insignes spéciaux aux enfants inscrits au programme de lecture pour souligner la lecture de certains livres ou le fait que leurs parents lisent avec eux.

- Tenir des salons du livre pour les adultes et les élèves.

- Enseigner aux enfants à écrire des lettres, notamment à leurs parents.

**Initiatives communautaires favorisant l'alphabétisation**

- Organiser des marathons de lecture, comme le «World Books' Partners in Excellence Program», afin de recueillir des fonds pour l'achat d'encyclopédies pour les salles de classe.

- Inviter les enfants à présenter leurs oeuvres dans des foyers pour personnes âgées.

- Amener les élèves à participer à des concours d'art oratoire organisés par des clubs philanthropiques, tels que la Légion.

- Encourager les élèves à participer à des concours de connaissances linguistiques et de mathématiques.

- Soumettre des articles et des nouvelles à la presse locale qui consacre souvent une section à l'éducation.

- S'assurer que les représentants scolaires de «Language and Learning» tiennent le personnel au courant des événements et des tendances sur le plan régional.

- Inviter des auteurs bien connus de livres pour enfants, tels que Robert Munsch.

- Signaler que Eric Wilson, écrivain, fait appel aux élèves d'une école pour servir d'éditeurs de son nouveau livre.

- Exposer des échantillons des oeuvres des élèves dans les bureaux du conseil scolaire, les magasins locaux et les centres commerciaux situés à proximité.

- Tenir une «Journée de la bibliothèque» pendant laquelle on vend aux élèves des livres pour lesquels l'école reçoit un pourcentage des bénéfices. Cette somme sert à l'achat d'autres livres pour la bibliothèque.

- Offrir aux élèves, une fois par mois, la possibilité d'acheter des livres du Club du livre scolaire.